

Paed. Th.

5521

Paed Th. 5524 Soyau#



B. L. 4105. a.
Caccagoy.

<36622201790019

S

<36622201790019

Bayer. Staatsbibliothek

K, Hk. E

n. 2014 2 B

~~Ready to N. 311.~~

R

P e s t a l o z z i,

seine

L e h r a r t

und

s e i n e A n s t a l t.

R
Mit Bemerkungen und 4 Tabellen begleitet

von

A. S o y a u x.

L e i p z i g,

bei Gerhard Fleischer d. Jüngern.

1 8 0 3.

56

Versteigerung

der

Leih- und

und

Leih- und
Versteigerung
der
Leih- und
Versteigerung

Mit Zeichnungen und Tabellen begleitet

von

A. Seydewitz

Verlag von
G. Neumann, Neudamm

1885

V o r b e r i c h t.

Die Aufmerksamkeit der deutschen Pädagogen ist jetzt auf die Anstalt zu Burgdorf gerichtet. Es scheint, als stände dem Schulwesen eine Revolution bevor. Pestalozzi's Name tönt in vielen Zeitschriften wieder, und Reisende können ihre Verwunderung nicht stark genug ausdrücken über das, was die dortigen Zöglinge leisten. Der Dekan Ith ward von der helvetischen Regierung beauftragt, die Lehrart zu prüfen. Die Resultate theilte er dem Publikum mit in dem „Amtlichen Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart

derselben. 1802.“ Der Erfolg war, daß die Regierung, vielleicht zu rasch, die Sache als eine wichtige National-Angelegenheit unterstützt, und für ihre Verallgemeinerung Sorge trägt.

Alles dieses Geräusches ungeachtet haben wohl wenige Schulmänner eine klare, allgemeine Ansicht von der neuen Theorie; es liegt in der Natur der Sache. In welchem Widerspruch stehen die bisher laut gewordenen Urtheile! Was dem Einen Berge waren, hielt der Andere für Wolken. Beinahe jedes Blatt des Ith'schen Berichts (es sey mit Achtung für seinen Urheber gesagt) haucht Wohlgerüche des Lobes aus, daß man entweder in die Sache oder in die Treue der Darstellung einiges Mißtrauen setzen möchte. Überdies betrachtet er das Ganze mehr aus dem Gesichtspunkte des Philosophen, als des Pädagogen: er sucht die Lehrart mehr zu begründen, als stückweise auseinander zu setzen. Vielleicht ist es daher Lehrern und Jugendfreunden erwünscht,

eine plane und vollständigere Nachricht von Pestalozzi's Unternehmung zu lesen. Auf einer gröfseren Reise durch Deutschland besuchte ich schon, aus Pflicht und Neigung, mehrere Schul- und Erziehungsanstalten; die Burgdorf'sche spannte besonders meine Erwartung. Während eines Aufenthalts von mehreren Tagen lernte ich mich etwas orientiren. Aber ich gestehe, Alles erschien mir bei dem ersten Eintritt so neu, stand in so geringem Zusammenhange mit meinen wenigen pädagogischen Ideen, daß ich anfangs nicht mit mir einig werden konnte. Viele Reisende haben sich in gleichem Falle befunden. Nach längerem Nachdenken glaube ich endlich durch Vergleichung dessen, was ich gesehen, mit dem, was ich von P. gelesen habe, zu einer richtigern Erkenntniß der Lehrart gelangt zu seyn. Der historische Theil dieses Schriftchens ist treu und ohne fremdartige Beimischung. Die hinzugefügten Bemerkungen sollen nichts entscheiden, sondern erfahrene

und geübte Pädagogen zu einem gültigeren Urtheile auffordern.

Die angehängten Vorschriften sind bei weitem nicht vollständig, sondern mögen nur zur Probe dienen. Eben so fehlt noch eine Tabelle für die Decimalbrüche, weil man damals in Burgdorf, aus Mangel an Vorrath, keine entübrigen konnte. Die Rechentabellen sind im Original etwa 2 Fuß breit und eben so lang; hier erscheinen sie nur nach verjüngtem Maafsstabe. Vermuthlich wird der ganze neue Lehrapparat schon in Hamburg erschienen seyn.

P e s t a l o z z i.

Es ist nicht meine Absicht, ein umfassendes Charaktergemälde aufzustellen; nureinzelne Züge, welche vielleicht zum besseren Verständniß der folgenden pädagogischen Grundsätze dienen, will ich, ohne Anmaßung, zeichnen.

Pestalozzi ward in Zürich 1746 geboren. Seine früheren Schicksale sind mir allein der Gewalt nach, mit welcher sie auf ihn wirkten, bekannt. Dafs sie seine Kraft mehr beugten, als emporrichteten, mehr zum Gegendruck reizten, als zu einer freien, heiteren, regelmässigen Thätigkeit erweckten, diess mag zum Theil Resultat der Kühnheit und Energie seyn, mit welcher er über die Gebrechen menschlicher Einrichtungen urtheilte. Schon bei der ersten Ansicht der moralischen und politischen Welt

sprang ihm zunächst das ins Auge, was schmerzt und betrübt, was Mitleiden und Unwille erzeugt. Mit einem tiefen Gefühl für Wahrheit und Recht blickte er um sich her, und kehrte beleidigt, gekränkt, von dem Uebel der Welt mächtig ergriffen, in sich zurück. Der Drang zu helfen, und nicht zu können; der Übermuth des Stolzes, die Macht des Vorurtheils, die schlaaffe Gleichgültigkeit gegen herrschende Mängel und Irrthümer dienten nur dazu, sein Innerstes zu zermalmen. Er sah das Elend des Volkes und glaubte, daß ihm durch einen verbesserten Erziehungs- und Lehrplan geholfen werden könnte und mußte. In Aargau begann er die Ausführung dieser Ideen. Drei Jahre lang arbeitete er im Kreise von mehr als fünfzig Bettelkindern, um sie für Feldbau, Fabrik oder Handlung vorzubereiten. Aus Mangel an Unterstützung scheiterte die Anstalt.

Als zu Anfang der Revolution Stanz abbrannte, forderte ihn L e g r a n d auf, diesen Ort der Unglücklichen zu seinem Aufenthalte zu wählen. Es sammelten sich allmählig 80 Kinder um ihn her. Seine Lage war pei-

nigend. Er allein, ohne Kenntniss und Methode, sollte alle Kinder zweckmäfsig beschäftigen. Hier machte er die ersten pädagogischen Experimente. Er sprach ihnen Töne vor, und liefs sie dieselben nachsprechen; während des Lernens mußten sie zeichnen, schreiben und arbeiten. Anfangs war er sich der Gründe nicht bewußt, warum er sie so und nicht anders beschäftigte; aber es lag eine dunkle Ahndung in ihm von den Grundlinien des Elementarunterrichts. Nach 5 Monaten mußte er vor den Österreichern fliehen. Der Faden war zerrissen; doch die Begierde, ihn wieder aufzunehmen, trug er mit sich herum. Endlich eröffneten sich neue Aussichten. Auf den Rath mehrerer Freunde ging er nach Burgdorf, wo er Zutritt in die untersten Schulen der Stadt erhielt. Indessen mußte er sich nach der eingeführten Lehrform bequemen; nur nach und nach fügte er etwas von dem Seinigen hinzu. Die Schüler zeichneten Winkel, Vierecke, Linien und Bogen. Er wufste nicht, was er that, aber er wufste, was er wollte. Denn jetzt entwickelte sich in ihm die Idee von der

Möglichkeit eines A B C der Anschauung. Eine Mutter gab ihm ihren dreijährigen Knaben, den er die Merkmale der Dinge, Farbe, Glieder, Stellung, Form und Zahl benennen liefs. Es gelang ihm endlich, eine eigne Anstalt zu errichten, als der dasige Professor Fischer starb, und Krüsi von jenem zu ihm als ein treuer, bildsamer Gehülfe überging.

Schon diese Rastlosigkeit des Strebens zeugt von der auferordentlichen Kühnheit seines Geistes. Aber es war nicht der elastische, heitere, leichte Aufflug des Genie's, sondern das gewaltige Emporstreben einer ungebundenen Kraft. Hin und her getrieben von dem unruhigen Wellenschlag des Schicksals, ohne Regel, ohne Leitung einer bildenden Kunst und Wissenschaft (denn seit 30 Jahren hat er wenig gelesen) überliefs er sich dem mächtigen Strom seiner Meditationen. Es fehlte ihm so sehr an den Elementar-Fertigkeiten, dafs gute Freunde einen Theil seiner Manuscripte von Schreib- und Sprachfehlern reinigen mußten. Dieser innere Drang des gepreßten Herzens, dieser Durst nach

freier, Menschen beglückender Thätigkeit, verbunden mit der Unbehüllichkeit eines isolirten Denkers, erhob ihn zwar zu neuen, kühnen Ansichten; aber erschwerte ihm auch, seinen Gegenstand mit Klarheit und allseitigem Blick aufzufassen. Daher in seinen Schriften die vollen Ergießungen eines gepressten, wehmüthigen Herzens, die vielen kraftvollen Gedanken und überraschenden Ansichten, das wilde Feuer einer für das Edle und Grose durchglühten Phantasie, die schöne Kühnheit der Bilder, das nie ermüdende Vordringen zu den Quellen der Wahrheit, und der Kampf eines zerknirschten Gemüths bei dem Bewußtseyn dessen, was er will und ahndet, und was er nur unvollkommen sagt; daher von der andern Seite, die vielen dunkeln Parthien, das Subjective, das Halbwahre und schneidend Einseitige mancher Urtheile, die düstre Schwermuth der Seele, und der grelle Farbenanstrich in der Schilderung des Menschenelends. In Gertrud und Lienhard scheint er ganz aus seinem Charakter getreten zu seyn: ruhiger bewegt sich darin der Pulsschlag des Lebens, und in mildern Con-

traste gleiten die Scenen der wirklichen Welt an dem Auge vorüber.

Es ist eine harte, voreilige Beschuldigung, ihn einen thörichten Schwärmer oder ruhm-süchtigen Reformator zu schelten. An außer-ordentliche Menschen darf man nicht den ge-wöhnlichen Maassstab legen; sie müssen aus sich selbst beurtheilt werden. Weil Pestalozzi tiefer fühlt, kühner denkt und muthiger will, als die Mehrheit unter uns, so soll er zu den Schwärmern gehören! Weil ihm die alten Schulformen gebrechlich erscheinen, und er im Gefühl eines edeln Unwillens die Schranken der Gewohnheit durchbricht, um den Unmündigen einen Übungsplatz zu erkämpfen, wo sich ihr Geist mit Lust und Freiheit bewegen könne, deswegen soll ihn die Sucht eines Reformators regieren! Ich will ihn damit nicht von Irrthümern und Fehlern freisprechen. Vielleicht findet seine Methode wenig Beifall; aber der *Geist* seiner Grundsätze, die *Tendenz* seiner Methode wird gewiss wohlthätig fortwirken.

Man darf den Mann nur persönlich kennen lernen, um besser von ihm zu denken. Das Triebrad seiner Gedanken ist in beständigem und heftigem Umschwunge; er lebt mehr in sich, als außer sich; mehr in seiner Ideenwelt, als in der Wirklichkeit. Ein Geist der Unruhe, ein innerer Drang treibt ihn manchen Tag aus einem Zimmer in das andere, von einem Hausgenossen zum andern. Es scheint dann, als ob er einem fliehenden Gedanken nachjagen, und verwinkelte Zweifel mit Gewalt ins Klare setzen wollte. Oft verführen ihn auch die unzähligen Fremden-Besuche zu dieser Unstätigkeit. Zu anderen Zeiten harret er Tage lang auf dem Zimmer aus; denkt und schreibt in einer gänzlichen Vergessenheit seiner selbst und seiner Angelegenheiten. Ein Gespräch mit ihm anzuknüpfen, ist leicht: aber es festzuhalten, und zu einem befriedigenden Resultate hinzuleiten, wird dem Fremden seltener gelingen. Nur auf Augenblicke zerreißt er den Faden der Meditation, spricht ein freundliches Wort, und kehrt bald wieder in sich zurück. Vermag man indessen, seine Aufmerksamkeit auf gründliche

Einwürfe und Zweifel zu lenken, so wird er lebhaft und mittheilsam. Er spricht rasch, bestimmt, scharfsinnig, mit Nachdruck und Zuversicht. Widerspruch reizt ihn nicht, aber hat auch selten eine andere Wirkung, als ihn noch fester in seiner Meinung zu begründen.

Liebe und Freundschaft füllen sein ganzes Herz aus. Es scheint, als redete er lieber durch Gefühle, als durch Gedanken und Worte zu seinen Freunden und Zöglingen. Ein herzlicher Schlag, ein kräftiger Händedruck, ein wohlwollender Blick, ein theilnehmendes oder dankbares Ergreifen der Hand, sind ihm natürlicher, als wortreiche Bemerkungen und flüchtige Einfälle. Was er seinen Hausgenossen ist, scheint er auch dem Fremden zu seyn. Er freuet sich eines jeden Besuches um so mehr, als der Ankommende Interesse für das Schulwesen verräth. Keine Aufopferung ist ihm zu groß für gute, edle Zwecke. Mit zu weit getriebener Verleugnung seiner selbst und der Seinigen, nimmt er viele Kinder unentgeltlich auf. Dankbar gegen Wohlthäter, Gehülfen

und Freunde zu seyn, hält er für seine heiligste Pflicht.

Der bestimmte, selbstständige Charakter seines Geistes stellt sich auch in dem äußern Menschen dar. Auf gesellschaftliche Bildung kann er wenig Anspruch machen. Was er denkt und glaubt, was er fühlt und wünscht, tritt rein und eigenthümlich aus ihm hervor. Unbekannt mit den Formen europäischer Sitte und Höflichkeit, überläßt er sich dem Naturdrange seines Geistes und Herzens. Er ist still, wahr, ernst, vollherzig, fest mit Bescheidenheit, lebhaft ohne sinnliche Zerstreuung, aufmerksam aus Theilnahme, ohne Feinheit, ohne fremden Anstrich in Wort und That. Da er nicht durch Menschen gebildet ist, so weiß er auch nicht unmittelbar auf sie zu wirken. Es fehlt ihm die ruhige Besonnenheit, die ungeschwächte Theilnahme an den Kleinigkeiten des Lebens, der sichere Takt im Handeln, und die gesellschaftliche Fertigkeit des in der Kinderwelt gewandten Lehrers; er weiß besser zu denken als zu erziehen.

Seine vornehmsten Schriften sind:

Lienhard und Gertrud. Ein Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. 4 Theile. Ganz umgearbeitet.

Christoph und Elise, in den Abendstunden das Buch Lienhard und Gertrud zu lesen. 2 Abtheilungen.

Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797.

Figuren zu meinem A B C Buch oder zu den Anfangsgründen meines Denkens. 1797.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. 1801.

Darstellung der Lehrart.

Pestalozzi will den Unterrichtsgang vereinfachen, indem er ihn, mit Verbannung alles Willkührlichen, auf die Simplizität der Natur zurückführt; er will ihn der schwankenden Unsicherheit und dem grundlosen Verfahren kurz-sichtiger Lehrer entreißen, und den stufenwei-

sen Fortschritt in dem Entwicklungsgeschäft des jugendlichen Geistes scharf und bestimmt bezeichnen; er will mehr auf intensive, als extensive Bildung der Seele hinarbeiten, und endlich den Lehrern die schwere Kunst des Unterrichtens erleichtern.

Um nicht die Treue des Originals zu verletzen, werde ich P. zuweilen selbst, aus der Schrift „wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sprechen lassen.

Unsere Erkenntniß gehet von Anschauungen aus, — dieß ist die Grundlage des ganzen pädagogischen Gerüstes. „Vorzüglich heißt es S. 88, entwickelte das Pflanzensammeln, so wie die Unterredungen, welche dasselbe veranlaßte, in Krüsi (einem Gehülfen des Instituts) die Überzeugung, daß der ganze Kreis von Erkenntnissen, der durch unsere Sinne erzeugt wird, von der Aufmerksamkeit auf die Natur und von dem Fleiße im Sammeln und Festhalten alles dessen, was sie zu unserer Erkenntniß bringt, herrühre.“ Unter dem milden Ein-

flüsse der Natur entfalten sich die Keime des Menschen. An dem sanften Reiz der Farben, Formen und Gestalten erwacht der schlummernde Geist zum Bewußtseyn, und, durch das Anschauen ihres mannichfaltigen Stoffs gelockt, quellen Empfindungen und Gedanken in der Seele hervor. Sie ist unsere erste Nährtin und Bildnerin. In ihr findet der strebsame Geist seinen Uebungsplatz; deßwegen müssen wir gleichsam die ganze Oberfläche seines Wesens mit der Natur in Berührung bringen. Aber wollten wir das Kind stets ihr allein überlassen, so würde es nie aus dem Naturstande treten. In ihr liegt nur Stoff und Reiz zur Bildung, nicht der Zweck; sie wirkt nach mechanisch nothwendigen Gesetzen, nicht nach Einsicht und Plan. Deßwegen müssen wir, nach P. Ausdruck, den Menschen der blinden Natur entreissen, d. h., es darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, *was* und *wie* er anschaut. Der Erzieher soll nach Grundsätzen den stufenweisen Bildungsgang leiten und ordnen.

Der Zweck des Elementarunterrichts, also der formellen Bildung überhaupt, besteht darin, uns von dunkeln Anschauungen zu bestimmten, von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen, und von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen zu führen ¹⁾. *Deutlichkeit der Begriffe* ist der Zielpunkt des pädagogischen Bemühens.

²⁾ Wir gelangen dahin durch eine dem Verstande angemessene Anordnung des Klarmachens aller Gegenstände, deren Deutlichkeit man bezwecket. ³⁾ Die Gesetze, nach denen sich der menschliche Geist entwickelt, sind den Gesetzen der physischen Natur analog. Wie aus dem Keim der Stamm, aus diesem die Äste hervorgehen: so soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnissfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmählig, aber mit ununterbrochener Kraft an das Wesentliche anketten. Und welches soll

1) S. 169. 2) S. 309. 3) S. 141.

der *Anfangspunkt* dieses Stufenganges seyn? — eine schwere Aufgabe, zu deren Lösung Pestalozzi die ganze Kraft des Geistes aufbietet. ¹⁾ Wie er sagt, sind die sinnlichen Gegenstände nur in soweit Mittel zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen uns ihr unwandelbares, unabänderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustande in die Sinne fallen lassen. Alles wird also davon abhängen, dieses Unwandelbare an den Dingen auszuforschen. Ein Beispiel mag den Weg bahnen. ²⁾ Wenn einem gebildeten Menschen ein Gegenstand verwirrt und dunkel vor den Augen schwebt, so wird er allemal folgende drei Gesichtspunkte auffassen: wie viel und wie vielerlei Gegenstände stehen vor dir? welches ist ihre Form? wie heißen sie? Zahl, Form und Name liegen daher allen übrigen Begriffen zum Grunde. ³⁾ Sie lassen sich unbedingt auf alle mögliche Gegenstände anwenden; die übrigen Eigenschaften hingegen, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Ge-

1) S. 148 — 9. 2) S. 163. 3) S. 166.

genstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene. Nun sind uns die *Elementarpunkte* der menschlichen Erkenntniß gegeben; alle übrige Beschaffenheiten schliessen sich diesen unmittelbar an. Die Kunstbildung wird das Kind zunächst auf die Formen, auf das Zählbare und auf den Namen der Dinge aufmerksam machen müssen.

¹⁾ Aber da es keinesweges gleichgültig ist, an *welchen* Dingen diese Übungen zuerst angestellt werden; da die einzelnen Gegenstände der Natur zahllos sind, nicht die wesentlichen Verschiedenheiten derselben: so wird die Gründlichkeit und Planmäßigkeit des Unterrichts eine bestimmte *Reihenfolge* und *Klassifikation* des Stoffes erfordern. Was nach gewissen Merkmalen, nach wesentlichen Unterschieden geordnet ist, läßt sich leichter übersehen. Das allmälige Klarmachen der Begriffe hängt mit diesem systematischen Fortgange genau zusammen. An den subjektiven Zweck — formelle Geistesbildung — knüpft

1) S. 300.

sich zugleich der objektive, — stufenweise und wohlverbundene Kenntniß dessen, was Natur und Kunst darbieten. Auf die Art nimmt der Elementarunterricht einen abgemessenen, sichern Gang; dem Lehrer ist eine, keiner Ungewißheit, keinem Zufall unterworfenene, Methode gegeben.

Dies sind ungefähr die allgemeinen Grundsätze, zu deren besonderer Anwendung ich jetzt übergehe. ¹⁾ Das Anschauen geformter und zählbarer Dinge geht dem Sprechen vorher, die Rechen- und Anschauungskunst aber stehen der Sprachkunst nach. Deswegen mag hier der Sprachunterricht den Anfang machen.

I. ²⁾ In sehr lebhaften Ausdrücken schildert er die Verkehrtheit, daß man, seit der Erfindung der Buchdruckerkunst, das allgemeine Werkzeug der Anschauung, die Augen, auf das vergötterte Heiligthum der neuen Erkenntniß, auf die Buchstaben und Bücher, eingeschränkt habe. Wie überall, so will er auch hier dem allmäligen Fortschritt der Natur folgen. ³⁾ Die

¹⁾ S. 294. ²⁾ S. 277. ³⁾ S. 170 und folg.

Hauptperioden des Sprachunterrichts bezeichnet er durch Töne, Wörter und eigentliche Sprachlehre. Damit dem Kinde die Töne so früh als möglich zum Bewußtseyn gebracht werden, soll ihm die Mutter, noch vor der Entwicklung seines Organs, täglich mehrere Laute vorsprechen; desto eher wird der Säugling zur Nachahmung derselben fähig seyn. Ein eignes Buchstabier - Buch wird diese Töne in ihrem ganzen Umfange enthalten, und ein Methodenbuch den Müttern Anweisung dazu geben. Mit den Selbstlautern fängt die Übung an, und durch allmäliges Hinzusetzen der Mitlauter bildet sich die Aussprache immer vollkommner aus. Bevor das Kind hierin nicht zur unbedingtesten Fertigkeit gelangt ist, darf die Mutter nicht vorwärtsschreiten. Zugleich bekömmt es die Buchstaben, einzeln auf steifes Papier geklebt, in seine Hände. Nach der vertrautesten Bekanntschaft mit diesen Zeichen lernt es an der Tafel, welche mit zwei parallelaufenden Leisten versehen ist, durch Hinzusetzen und Wegnehmen der Buchstaben und Sylben, Buchstabieren. In Schulen müssen alle

zu gleicher Zeit die Töne aussprechen; dieser Takt wirkt auf die Sinne der Kinder mit unglaublicher Gewalt.

Jetzt beginnt die Namenlehre (Wörter). Der Schüler empfängt mit dem Buchstabierbuche die *Reihenfolgen der Namen* von den bedeutendsten Gegenständen aus dem Naturreiche, der Geschichte, Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Dieß ist die erste Leseübung, welche bis zur größten Geläufigkeit fortgesetzt wird, so daß das Kind, nach P. eigener Erfahrung ¹⁾, zugleich die Namenreihen durch diese beständige Wiederholung auswendig lernt. Dieß macht den Übergang zu der eigentlichen Sprachlehre.

Durch die Sprache soll der Mensch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen geführt werden. Er gelangt zu dieser Fertigkeit dadurch, daß er die Gegenstände im Allgemeinen, dann ihre Merkmale, und zwar zunächst als Form und Zahl, endlich auch ihre

¹⁾ S. 183.

übrigen Beschaffenheiten durch Zeit- und Nenn-
 wörter näher bestimmt. Hier ist nur von dem
 Letzteren die Rede. Es werden dem Kinde
 Hauptwörter mit charakteristischen Eigenschafts-
 wörtern vorgelegt z. B. Aal — schlüpfrig, wurm-
 förmig, lederhäutig; dann zu den Eigenschafts-
 wörtern passende Hauptwörter, als: rund —
 Kugel, Hut, Mond. Nach einigen gegebenen
 Beispielen muß das Kind ähnliche auffinden,
 sobald es nur Prädikat oder Subjekt empfangen
 hat. Endlich eröffnet sich ein weites Feld des
 Unterrichtes. Alle Gegenstände des Wissens
 werden in die vier Hauptrubriken: Erdbeschrei-
 bung, Geschichte, Naturlehre und Naturge-
 schichte getheilt; eine jede derselben spaltet
 sich wieder in 40 Unterabtheilungen. Da nun
 der Mensch der Centralpunkt unserer Erkennt-
 nifs ist, so werden jene Gegenstände unter die-
 se 3 Gesichtspunkte: der Mensch als physisches,
 als gesellschaftliches und als moralisches Wesen
 geordnet. Die Ober- wie die Unterabtheilun-
 gen jedes Faches haben ihre Zahlen und will-
 kührliche Zeichen, welche jedes Wort unter
 seine Rubrike setzen. Z. B. Europa sey mit I,

Deutschland mit II und Obersachsen mit 5 bezeichnet: so würde der Knabe — Dresden II, 5 — lesen: Dresden liegt in Deutschland im Obersächsischen Kreise. Diese Methode soll sich durch Vereinfachung und ersparten Wortaufwand empfehlen. Nachdem der Schüler einen beträchtlichen Vorrath von Materialien gesammelt hat, muß an ihre Verbindung, in ihrem Wechselzustande nach Zahl, Zeit und Verhältniß, gedacht werden. Diefes ist Gegenstand ganzer Sätze, auf die verschiedenste Art zusammengefügt. Das weitere findet man in der P. Schrift von S. 204 an.

II. Die *Form* macht das andere Elementarmittel des Unterrichts aus. ¹⁾ Schon dem Wiegenkinde werden die Anfangspunkte von Form und Zahl durch illuminirte Holzschnitte anschaulich gemacht. ²⁾ Es muß nicht nur früh eine runde und viereckige Sache als rund und viereckig betrachten lernen, sondern, wo möglich, noch voraus den Begriff des Rund, des Vierecks, der Einheit, als einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, da-

¹⁾ S. 172. ²⁾ S. 189.

mit es alles, was es in der Natur als rund u. s. w. antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit dieses Begriffs ausdrückt, anschließen könne. Die Zeichnungen des Buches der Mütter enthalten alle Arten dieser physischen Allgemeinheiten, und ¹⁾ die Abtheilungen des A B C der Anschauung werden ihm in zerschnittenen Karten, als Viertel, Halbe u. s. w., vor Augen gelegt. Die Richtigkeit der Anschauung ist eigentliches Fundament des richtigsten Urtheils. ²⁾ Die vollendete Richtigkeit der Anschauung aber setzt Ausmessung des zu beurtheilenden Gegenstandes voraus, oder eine so weit gebildete Kraft des Verhältnißgefühls, welches die Ausmessung der Gegenstände überflüssig macht. Auf die Art reihet sich das Bedürfniß des Ausmessens unmittelbar an das Bedürfniß der Anschauung. ³⁾ Die Meßkunst setzt wieder ein A B C der Anschauung voraus, d. h. die Kunst, die Regeln der Ausmessung durch Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu

1) S. 232. 2) S. 219. 3) S. 223.

bestimmen. ¹⁾ Dieses A B C besteht in der gleichförmigen Abtheilung des *gleichseitigen Vierecks* zu bestimmten Ausmessungsformen, und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniss des Ursprungs derselben, — der geraden Linien in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Horizontale, perpendikuläre, schräge, Parallel - Linien, Winkel aller Art, Quadrate mit ihren Abtheilungen in Halbe, Viertel, Sechstel u. s. w., das Rund, sind die ersten Übungen im Zeichnen und Messen.

²⁾ Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt die also entwickelte Ausmessungskunst das schweifende Anschauungsvermögen der Natur zu einer, bestimmten Regeln unterworfenen, Kunstkraft, woraus die richtige Beurtheilung aller Formen entspringt, welche P. die *Anschauungskunst* nennt.

³⁾ Das Kind kömmt durch diese Kunstführung dahin, daß, wenn es irgend eine Figur ansieht, es nicht nur das Verhältniß der Höhe gegen die Breite derselben, sondern auch das Verhält-

¹⁾ S. 229. ²⁾ S. 234. ³⁾ S. 235.

nifs einer jeden einzelnen Abweichung seiner Form von dem Quadrat in Schiefe und Bogen genau bestimmen, und mit dem Namen benennen kann, durch welchen diese Abweichung in dem A B C der Anschauung bezeichnet wird.

¹⁾ Ganz natürlich knüpft sich daran die *Zeichenkunst*, welche jetzt nur als eine leichte Anwendung der Formen erscheint. Allmählig müssen die nachzunehmenden Gestalten immer mehr von den geraden Linien des A B C abweichen. ²⁾ Die *Schreibekunst* ist, ihrer Natur nach, dem Zeichnen [untergeordnet. Sie erscheint als eine Art der Linearzeichnung, und duldet keine willkührliche Abweichung von der bestimmten Richtung ihrer Formen. Ginge das Schreiben dem Zeichnen voran, so würde jenes die Hand für dieses verderben, sie in einzelnen Formen verhärten, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen die das Zeichnen wesentlich voraussetzt, genugsam und gesichert gebildet wäre. ³⁾ Zuerst schreibt der Schüler mit dem Griffel auf Schiefertafeln, und macht

sich die Form der Buchstaben und ihre Zusammensetzung geläufig; dann erst übt er sich im Gebrauch der Feder. Die Buchstaben werden ihm (s. Tab. I.) nach genauen Ausmessungen vorgelegt, und von der großen geht er stufenweise zur Kurrentschrift über.

III. Das dritte Elementarmittel ist die *Zahl*. Um dem Kinde den Begriff des Mehr und Minder anschaulich zu machen, werden ihm schon früh Tabellen mit einer *Reihe* von Gegenständen vorgehalten. Nachher zählt es an den Fingern, mit Steinchen, Erbsen u. s. w., und an der Tafel die Buchstaben und Sylben, durch Wegnehmen und Zusetzen. Diese Übung wird auf eine Rechnungstafel (s. Tab. II.), welche mit Strichen bezeichnet ist, fortgesetzt. Das Kind zählt auf folgende Art: 1 und 1 ist 2; 1 und 1 und 1 ist 3, u. s. w. bis 10. 1 ist der halbe Theil von 2; 2 Mal 1 ist 2; 3 Mal 1 ist 2 und der halbe Theil von 2 u. s. w. 1 ist der dritte Theil von 3; 2 Mal 1 ist 2 Mal der dritte Theil von 3 u. s. w., bis 100 Mal 1 ist 10 Mal 10. Zweite Übung: 1 Mal 2 ist 2 Mal der dritte

Theil von 3; 2 Mal 2 ist 1 Mal 3 und 1 Mal der dritte Theil von 3 u. s. w. Dritte Übung: 1 Mal 1 ist der halbe Theil von 2 Mal 1 oder von 2; 1 Mal 2 ist der halbe Theil von 2 Mal 2 oder von 4, — 9 Mal 1 oder 9 ist 9 Mal der zehnte Theil von 10 Mal 1 oder von 10.

Eine zweite Form des Rechnens entsteht aus der Zertheilung der Einheit in mehrere Theile. Bei der vorigen Rechnungsweise war die untheilbare Einheit Grundbegriff; jetzt vertritt *das gleichseitige Viereck* die Stelle der Einheit, insofern sie unendlich theilbar ist. Auch die Kombination der Zahlbegriffe, sagt P., muß einen sinnlichen Hintergrund haben; ohne diesen ist das Rechnen leeres Gedächtniswerk, und der Knabe, welcher sagt: 3 und 4 ist 7, — schauet nicht das Realverhältniß zwischen 3 und 4 an. Diesem Bedürfnisse begegnen die von ihm erfundenen Tabellen. Jedes Quadrat stellt eine Einheit vor, deren Eintheilungen einfache Brüche anzeigen. Die Tabelle III. dient zu folgenden Übungen: *Erste Übung*, die oberste horizontale Reihe

enthält ungetheilte Ganze ; zweite Reihe: 1 Linie theilt jedes dieser Ganze in 2 gleiche Theile welche Halbe heißen; dritte Reihe: 2 Linien theilen jedes dieser Ganze in 3 gleiche Theile, welche Drittel heißen, u. s. w. *Zweite Übung*, oberste Reihe: 1 Ganzes und 1 Ganzes sind 2 Ganze; 2 Ganze und 1 Ganzes sind 3 Ganze u. s. w.; zweite Reihe: $\frac{1}{2}$ ist der halbe Theil von 1 Ganzen; 2 Halbe sind 1 Ganzes; dritte Reihe: $\frac{1}{3}$ ist der dritte Theil von 1 Ganzen; $\frac{2}{3}$ sind 2 Mal der dritte Theil von 1 Ganzen u. s. w. *Dritte Übung*, oberste Reihe: 1 Ganzes ist der halbe Theil von 2 Ganzen; 2 Mal 1 Ganzes ist 1 Mal 2 Ganze; zweite Reihe: $\frac{1}{2}$ ist der halbe Theil von 2 Halben; 2 Mal $\frac{1}{2}$ ist 1 Mal 2 Halbe u. s. w. *Vierte Übung*, zweite Reihe: $\frac{1}{2}$ ist der halbe Theil von 1 Ganzen; 2 Halbe sind der halbe Theil von 2 Ganzen; 3 Halbe sind der halbe Theil von 3 Ganzen u. s. w. *Fünfte Übung*, zweite Reihe: 1 Mal 2 Ganze und der halbe Theil von 2 Ganzen sind 3 Ganze; 1 Mal 3 Ganze und der halbe Theil von 3 Ganzen, sind 4 Ganze und ein Halbes; 1 Mal 4 Ganze und der halbe Theil von

4 Ganzen sind 6 Ganze; dritte Reihe: 1 Mal 2 Ganze und der dritte Theil von 2 Ganzen sind 2 Ganze und $\frac{2}{3}$; letzte Reihe: 9 Mal 4 Ganze und 9 Mal der zehnte Theil von 4 Ganzen sind 39 Ganze und $\frac{6}{10}$ u. s. w. Es schließt sich noch eine dritte für zusammengesetzte Brüche (siehe Tab. IV.) an die vorigen, zu deren Erläuterung weiter unten einige Beispiele folgen werden, und eine vierte für Decimalbrüche, welche aus dem Eingangs angeführten Grunde fehlet. Die *Methode* des Unterrichts hängt aufs genaueste mit der ganzen Theorie zusammen, unterscheidet sich aber wesentlich von andern Lehrarten.

1. Aller Unterricht wird durch *bestimmtes Vorsprechen*, welches der Schüler *wörtlich wiederholt*, ertheilt. Dieß folgt natürlich aus der Ökonomie des Ganzen. Die anfangs dunkeln, verworrenen und entfernten Gegenstände mit ihren Verhältnissen sollen dem Lehrlinge allmählig klarer, näher und bestimmter vor die Sinne gebracht werden. Der Unterricht wirft sein Licht zuerst auf einzelne

Objekte, ja nur auf gewisse Punkte derselben, und breitet sich stufenweise immer mehr und über Mehreres aus, bis die Welt, gleich einem aufgeschlagenen Buche, in voller Klarheit da liegt. Mit andern Worten, von der Kenntniß eines Merkmals, eines Gegenstandes geht der Lehrer zu andern über; täglich lernt der Schüler etwas hinzu, was er noch nicht kannte, dessen Namen ihm also bestimmt gegeben werden muß. So verhält es sich mit den Tönen, Wörtern und Sätzen, mit den Reihenfolgen und Klassifikationen; so — mit den Formen, Zahlen und dem A B C der Anschauung. Das Gesetz der Nothwendigkeit herrscht in der Methode. Alles hat unverrückt seine Stelle; Alles hängt wie die Glieder einer künstlich geschmiedeten Kette, streng zusammen. Und hierin liegt zugleich die Erleichterung für den Lehrer; auch der Ungeschickteste kann seine Blöße hinter dem Gebot der Regel verborgen; es findet ja keine Willkühr, keinen Meyner und Besserwissen statt. Bisweilen werden wohl Fragen an den Lernenden gethan, aber sie beabsichtigen nur Wiedergabe des eben Empfangenen.

P. ist kein Freund des Katechisirens*), weil das Kind theils durch die Schranken des bestimmten Begriffs, über welchen, theils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch durch die Schranken des Erkenntniskreises des Lehrers gebunden sey.

2. Dem Schüler werden Worte und Sätze *so lange* vorgesprochen, bis er sie sich *unvergeßlich eingeprägt* hat. Keine Bildungsstufe darf er verlassen, ohne fest in ihr gegründet zu seyn, und dieß ist nur durch häufige Wiederholung möglich. Der Zusammenhang der Erkenntniß wäre unterbrochen, das Folgende bliebe dunkel, stände das Vorgehende nicht klar vor der Seele.

Einige Bemerkungen über diese Lehrart.

Die Leser werden sich, bei aller Verschiedenheit der Urtheile, gewiß darin vereinigen, daß diese Methode von der außerordentlichen Strebkraft ihres Urhebers zeuge; sie werden

*) S. 194.

es der Bewunderung werth halten, aus der Tiefe des Geistes, durch das angestrengteste Nachdenken, eine sinnreiche Theorie aufzustellen, deren einzelne Parthien so eng zusammengefügt sind, daß es scheint, das Ganze ruhe auf felsenfestem Grunde. An der Hand der Erfahrung hat er sich zur kühnsten Abstraktion emporgearbeitet.

Der Werth, die Nothwendigkeit der anschauenden Erkenntniß ist längst erkannt worden. Wenn daher P. mit der Wärme eines edeln Enthusiasten die Wichtigkeit dieses Grundsatzes erst beweiset; wenn es scheint, als wolle er in der rechten Würdigung desselben dem Zeitalter Vorwürfe über seine Vernachlässigung machen: so müssen wir dieß auf Rechnung des Feuereifers für das Gute, der Unbekanntschaft mit den Fortschritten der Erziehungskunst, und besonders seiner Erfahrungen über den schlechten Zustand der schweizerischen Landschulen, setzen. Aber der verbesserte Methodengang des Professor Olivier beweiset doch, daß auch an dem Alten noch etwas Neues zu entdecken

war, und daß P. mit Recht so lebhaft und kräftig an die nicht genug beachtete Anschauungslehre erinnern durfte. Freilich ist dieser Ausdruck nicht ganz passend, weil er zu wenig sagt. Der erste Unterricht in der Sprache wird nur durch hörbare Zeichen, welche sich als solche nicht anschauen lassen, ertheilet. Naturgemäße Ausbildung der geistigen Anlagen wäre vielleicht richtiger gesagt, sie würde sich alsdann in die Fertigkeit des Anschauens und des Sprechens theilen.

Kein Pädagoge faßte wohl die Anschauungslehre so bestimmt ins Auge; keiner führte sie durch alle Theile der Jugendbildung so consequent, als Pestalozzi. Verständige Lehrer und Ältern handelten hierin schon längst pädagogisch = weise; doch der größte Haufe denkt daran eben so wenig, als an einen überlegten Erziehungsplan. In allen Zweigen des praktischen Lebens *prüft* und *sinnt* der Mensch, ehe er wichtige Entwürfe auszuführen wagt, und in der *Erziehung* läßt er den Zufall und blinde Willkühr walten. Wovon wir nicht

aus Gründen lebendig überzeugt sind, das bestimmt uns auch nicht zu Handlungen. So lange Ältern genug gethan zu haben glauben, wenn sie ihre Kinder nur früh in die Schule schikken, damit sie etwas Rechtes lernen, so lange dürfen wir auch für die Veredlung des Menschen keine große Hoffnung nähren. Es muß allgemein - verbreitete, unter allen Ständen herrschende Überzeugung werden, daß auf der frühesten Bildung der Kinder, ehe noch an Schulen zu denken ist, sehr viel — der fruchtbare Erfolg der ganzen Erziehungskunst beruhe; daß die ersten 3 — 4 Jugend-Jahre ein eben so merkwürdiger Abschnitt des Lebens seyen, als einer der folgenden. Die Kunst, durch Entwicklung moralischer Begriffe, durch lebendige Darstellung edler Charaktere auf das zarte Gemüth zu wirken, findet viele glückliche Bearbeiter, ja sie wird vielleicht vollkommner ausgeübt, als sie aufgestellt werden kann. Wir erkennen sie für ein schweres, vielseitiges Studium, und halten es für einen wahren Ruhm, ein guter Katechet zu seyn. Vergleichen wir aber die Fortschritte der Kunst mit dem Sub-

jekt, an welchem sie sich versucht, und mit dem Produkt, welches sie hervorbringen soll: so fällt ein trauriges Mißverhältniß und ein harter Widerspruch in die Augen. Sie behandelt den Menschen — und kann ihn auch nur so behandeln — als ein, guter Eindrücke empfängliches, Wesen; und doch wieder dem Katecheten sehr oft nicht mit reiner Empfänglichkeit übergeben, dießs ist das traurige Mißverhältniß. Sie arbeitet auf Veredlung des *Willens* los, und erzeugt in vielen Fällen nur eine Fertigkeit des *Verstandes* in moralischen Urtheilen; dießs nenne ich den harten Widerspruch. Ich kann und will damit der Katechetik keinen Vorwurf machen, sondern in Erinnerung bringen, daß die Kräfte, welche sich zur Erziehung des Menschen vereinigen sollten, nach verschiedenen Richtungen streben, und anstatt sich zu unterstützen, in Widerstreit mit einander gerathen. Lehrer und Prediger können das moralische Gefühl nicht *bilden*, wenn es sich nicht an der Mutterbrust, unter dem milden Himmel häuslicher Eintracht und reiner Sittlichkeit *entwickelte*. Sie können, indem sie den

Verstand überzeugen, das Herz nicht treffen, wenn dieses nicht *gewöhnt* ist, sich den Aussprüchen jenes *freiwillig* zu öffnen. Sie bemühen sich vergeblich, gute *Entschliesungen* hervorzubringen, so lange im Gemüth keine *Neigung* zum Guten vorhanden ist. Die Verständigung des Menschen, woran in Lehranstalten, in Kirchen und Hörsälen so eifrig gearbeitet wird, muß in der ersten Lebensperiode geschickt vorbereitet werden. Giebt es kein kräftiges Mittel, Ältern *auf die rechte Art* dafür zu interessiren? Ammen und Ärzte bewachen des Kindes physische Existenz, aber kein psychologischer Arzt pflegt und wartet den innern aufkeimenden Menschen. Man erwiedert: die jetzige Generation der Ältern zu bekehren ist unmöglich; die folgende, die unter unsern Augen aufwächst, wird es besser machen. Hier drehen wir uns ja in einem Zirkel! Wird das heranwachsende Geschlecht besser seyn, weil es feiner empfindet, klüger denkt, beredter spricht? Ach! schwache Dämme gegen den reissenden Strom des Lebens. Laßt uns schon jetzt seinen Quellen nachgra-

ben, und in dem Innersten, in den ersten Regungen des menschlichen Herzens das Göttliche vor dem Einfluß einer entarteten Mitwelt, *so viel als möglich* sichern.

Pestalozzi setzt dem Elementarunterrichte Deutlichkeit der Begriffe zum Zweck. Hier beginnt, wie mir dünkt, der eigenthümliche Gesichtspunkt, welcher der ganzen Theorie ihre Gestalt und Stellung anweist. Zweck und Mittel scheinen in dieser Methode eng verbunden zu seyn, daher einige Worte über den ersteren.

Klarheit im Denken bezeichnet unstreitig den vollkommensten Verstand. Nur diejenigen Schriftsteller erheben sich zu klassischem Ansehen, welche mit der Neuheit der Gedanken zugleich die höchste Deutlichkeit verbinden. Wer kann diesen Geistesvorzug ohne harte Büsungen entbehren? Der Niedrigste im Volke würde als Mensch und Bürger besser berathen seyn, wüßte er immer deutlich, was er will und was er thut. Hier ist allein von *der* Gei-

stesbildung die Rede, welche zur richtigen, klaren Ansicht der wichtigsten Angelegenheiten des Lebens und des bestimmten Wirkungskreises verhilft. Die Freiheit des Geistes fördert auch eine seiner Natur angemessene, liberale Bildungsmethode. Wir dürfen und sollen ihn nicht durch mechanische Leitung zwingen, verständig zu werden, sondern ihm vielmehr durch weise Einwirkung zu der *Fertigkeit* verhelfen, selbst klar und richtig zu denken. Die Bedingung, unter welcher dieß möglich wird, ist *Beförderung der freien Geistesthätigkeit*. Und wie wird der Unterricht diesen letzteren Zweck erreichen.

In jeder Vorstellung unterscheiden wir Stoff und Form; jenen empfangen wir, diese ist in uns selbst gegründet. Ohne Anschauung könnten nicht Gedanken in uns aufkeimen. Hieraus schöpft der Elementarunterricht die erste Regel: *übe das Kind in dem Anschauen wirklicher Gegenstände*, und zwar in stufenweisem Fortschritt vom Leichten zum Schwerern, vom Nahen zum Entferntern, vom

Einfachen zum Zusammengesetzteren. Kindern, die darin vernachlässigt werden, fehlt es an Gedankenstoff, und, vermöge des rastlosen Strebens der Seele nach Vorstellungen, überlassen sie sich dem Spiel innerer Anschauungen — sie phantasiren. Der Sorge für zweckmäßige Materialien muß eine andere — *Beförderung des richtigen, klaren Anschauens* — zur Seite gehen. Und hiermit beginnen die ersten Übungen im Denken. Es ist eine schwere, ungemein wichtige Aufgabe, den Geist an regelmässige Thätigkeit zu gewöhnen. Wir müssen vor allen Dingen die äußeren und inneren Störungen wegschaffen, damit er sich ungehindert, gleichsam in reiner Atmosphäre, bewegen könne: mit einem Worte, wir müssen den Geist *frei machen*. Wird das Kind durch die Mannichfaltigkeit und Stärke zuströmender Eindrücke zerstreut, oder bewegt sich das innere Leben — die bilderreiche Phantasie — zu lebhaft: so ist's vergeblich, seine Aufmerksamkeit zu fixiren. Haben wir aber das Gemüth in diesen Zustand der Ruhe und Heiterkeit gesetzt, dann wird es sich dem beab-

sichteten Eindruck mit voller Kraft überlassen; dann lege dem Kinde das Objekt vor Augen, — mache den Geist *stättig*. Kinder interessiren sich immer für etwas; auf uns kömmt es an, sie für das Rechte interessiren. Jetzt laß den Gegenstand von allen Seiten, scharf, anhaltend, wiederholt anschauen; der Lehrer stelle sich dem Kinde gleich, frage, zweifle, suche, lasse sich belehren, berichtige und vermehre die Erkenntniß. Was wir mit Ernst, mit Aufmerksamkeit und Interesse betrachten, *behält* sich auch leicht. Und darauf kömmt besonders in der Jugend sehr viel an. Wie gelangen wir anders zu allgemeinen Begriffen, als durch Vergleichung des Einzelnen.

Hat sich aber dieses dem Gedächtnisse nicht eingeprägt, so kann ich mich nie zum Gattungsbegriff erheben. Wir müssen also das Kind recht oft veranlassen, sich des Erlernen zu erinnern, und an dem Neuen das Alte wieder zu finden.

Nach dem bisher Gesagten bedarf es keines weitem Beweises, daß nicht Deutlichkeit

der Begriffel, sondern die *Fertigkeit dazu* Zweck des Elementarunterrichts sey, und daß sich diese nur durch *Anregung der freien Geistesthätigkeit* erwerben lasse.

Wenn P. behauptet, wie sich aus dem Keim der Stamm, und aus diesem die Äste entwickeln, auf gleiche Art soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnißfaches tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingra- ben u. s. w.: so scheint mir der Schluß unrichtig zu seyn. Wurzel, Stamm, Äste gehören gleich wesentlich zu dem Begriff des Baumes, und Ähnlichkeit zwischen seinem und dem Wachsen des Geistes betrifft bloß die Kausal- verbindung. Ohne Stamm sind keine Äste, ohne Wurzel kein Stamm denkbar; eines setzt das andere nothwendig voraus. Eben so können wir nicht urtheilen ohne Begriffe, und diese gründen sich wieder auf Erkenntnisse. Näher kömmt er seinem Ziele durch den Grundsatz: nur in so weit mir das unwandelbare Wesen vorzüglich vor dem wandelbaren Wechsel- zustande der Dinge in die Sinne fällt, gelange

ich zu richtigen Einsichten. Der Satz ist richtig. Aber wenn er fortfährt, die ganze Summe aller äusseren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinige sich im Kreise seines Umrisses, im Verhältniß seiner Zahl, und durch Sprache werden sie meinem Bewußtseyn eigen gemacht; so erscheint mir diese Bestimmung der Elementarpunkte sehr subjektiv und einseitig. Dieser Standpunkt ist so hoch und allgemein genommen, daß man das Einzelne aus dem Auge verliert. Hätte er sich darauf eingeschränkt, diejenigen Merkmale als Elementarpunkte festzusetzen, welche den Dingen ihrer Gattung nach zukommen, z. B. Mensch, Thier, Pflanze: würde er nicht dem Gange der Natur treuer geblieben seyn? Können Form und Zahl unbedingt zu den *Eigenschaften* gerechnet werden? Sind hier nicht Form und Formen, Einheit des Wesens und Einheit als Größenbegriff verwechselt worden? Daß sich alle Körper im Raume befinden oder eine Form haben, gehört nicht unter die Kategorie der Eigenschaften, sondern zu den nothwendigen Bedingungen ihres Seyns. Aber daß das Einzelne in

dieser und keiner andern Form erscheint, dieß bestimmt mehr oder weniger seinen eigenthümlichen Charakter. Oder lassen sich diese Elementarpunkte etwa aus anderweitigen Gründen vertheidigen? Ist es vielleicht eine Eigenheit des menschlichen Geistes, bei dem ersten Erwachen zunächst auf die Form der Dinge zu achten? Reizt ihn nicht vielmehr bald die Farbe, bald der Glanz, bald die Struktur? Müßte es dann nicht auch ein A B C der Farben, der Töne und der physischen Eigenschaften geben? Ich sehe nicht ein, warum wir den Geist gerade auf Form und Zahl fixiren sollen; dieß wäre ja eine Beschränkung seiner natürlichen Freiheit. Es mögen immerhin die leichtesten und einfachsten Begriffe seyn, so gelten sie deßwegen noch nicht für die einzigen und wichtigsten im Jugendunterrichte. Nicht für die einzigen, weil wir dem Kinde jede Sache nach ihren charakteristischen Merkmalen vorstellen müssen, zu denen vielleicht weder Umriss, noch Zählbarkeit gehören; nicht für die wichtigsten, weil auf ihnen die Deutlichkeit oder Begreiflichkeit des Anzuschauenden nicht zunächst beru-

het. Oder sollen sie etwa nur zu schicklichen Anfangspunkten dienen, an welchen sich die übrigen Eigenschaften natürlich knüpfen lassen? Ich denke, wir fassen jedes Ding so auf, wie es betrachtet seyn will: zuerst in seinen wesentlichen, dann in den zufälligen Theilen, unbekümmert, ob Form und Zahl zu den ersten oder letzten gehören. Überdies bleiben diese Begriffe, nach P. Theorie, nicht bloß Anfangspunkte, sondern werden, der Nothwendigkeit wegen, sogar zu einer Kunst erhoben, an welcher sich die jugendliche Kraft besonders üben soll. Endlich die Sprache betreffend, so lehren wir das Kind wohl nicht deswegen sprechen, weil alles Sichtbare einen Namen führt, sondern damit es seine Gedanken richtig bezeichnen lerne.

Pestalozzi sucht die Elementarpunkte auf. Was ist darunter zu verstehen? In der physischen Natur nennen wir die einfachsten Grundtheile, aus denen ein Körper zusammengesetzt ist, und die sich nicht weiter auflösen lassen, Elemente. Dieß auf die geistige Welt ange-

wendet, können wir unter Elementen nichts anders denken, als das Einfachste, welches unserer Erkenntniß zum Grunde liegt, aus dessen Verbindung sich Begriffe bilden. Dieses Einfache ist die sinnliche Anschauung. Warum sollten wir noch weiter gehen, und wieder bestimmen, was an dem einzelnen Objekte zuerst anzuschauen sey? Dieß hiesse, dem Geiste eine Form anbidden, die ihm die Natur nicht gegeben hat. Ausgeschnitzte, mathematische Figuren sollen des Kindes erstes Spielwerk seyn! Ist denn in der Natur die Form von dem geformten Körper getrennt? Welchen Reiz können diese einförmigen, dünnen, steifen Schnitzeleien für das Auge haben! Mir däucht diese Sorgfalt für den ersten Anschauungsstoff des Wiegenkindes arte in ängstliche Pedanterie aus. Die Seele wird wie eine *Camera obscura* betrachtet, in welche nicht mehr Licht fallen soll, als zum Zweck dienlich ist. In den ersten Lebensmonaten kömmt es mehr auf die organische Entwicklung, auf das Entfalten und Stärken des Mechanismus der Sinne an; wir werden mehr auf sanft und wohlthätig-

reizende Eindrücke, mehr auf Gegenstände bedacht seyn, die Mannichfaltigkeit darbieten, und zu allerlei kindischen Spielen dienen können.

Wahl und *Folge* des Lehrstoffs sind zwei sehr wichtige Rücksichten des Elementarunterrichts. Auf ihnen beruht zum Theil die Sicherheit, die Klarheit und der Zusammenhang der Begriffe, mit welchen der heranwachsende Knabe zur Erwerbung neuer Erkenntnisse fortschreitet. Mir däucht hierin fehlt es der Pädagogik noch an ganz festen Grundsätzen. Ist man gleich gewissenhaft streng in der Anwendung der besten Methode, und in der Auswahl der zu einer Art gehörigen Gegenstände: so erheben sich doch nur Wenige zu einer Ansicht des *Ganzen*; ein Jeder folgt seiner Überzeugung. Fast alle Lehr- und Lesebücher für die Jugend beobachten eine andre *Folge* der Erkenntnisfächer. Sollte man den Jugendunterricht, so lange er nur die Ausbildung der Anlagen überhaupt bezwecket, nicht als ein in allen Theilen übereinstimmendes Ganze, als

ein Kunstwerk betrachten, an dem nichts fehlen, Alles wohlgeordnet seyn müßte? Ist der geistige Kulturzustand des Knaben (die Modifikationen, welche die Natur in ihn legte, ausgeschlossen) nicht ein treuer Abdruck dessen, was wir für seine Bildung gethan haben. Der Mensch ist Zweck, unsere Bemühungen zu seiner Vervollkommnung sind Mittel; diese mit jenem in die genaueste Harmonie zu setzen, macht das Ideal der Erziehungskunst aus. P. fühlte dieses Bedürfnis; aber ich fürchte, daß er in dem Bestreben, den Unterrichtsgang scharf zu bestimmen, die Freiheit des Geistes angegriffen habe.

Vor allen Dingen sollte Sach- und Sprachunterricht getrennt seyn. S. 23. sahen wir, daß die Sprachübungen genau an den Fortschritt der anschauenden Erkenntnis gebunden waren. Natürlich dürfen wir dem Kinde nicht Zeichen ohne das Bezeichnete geben; diess macht eben den Vorzug einer guten Methode aus. Indessen muß die Sprache auch als Zweck, als besonderer Unterrichtsgegenstand behandelt wer-

den. Richtige, natürlich - gute Aussprache, Wortreichthum, Fertigkeit, Empfindungen und Gedanken deutlich zu bezeichnen, sind mehr oder weniger vom sinnlichen Anschauen getrennte Übungen. Ich werde daher jetzt nur vom *Elementarstoff* reden.

Drei Momente sind in diesem Theile der Lehrart P. zu unterscheiden: die Reihenfolgen, die Klassifikation der Gegenstände und die Art, sie zu betrachten.

Sobald das Kind ganze Wörter aussprechen kann, werden ihm die, seinem Alter angemessensten, Objekte *in bestimmter Folge* vorgestellt. Dieß geschieht, damit es Stoff sammle, sich orientire, sicheren Trittes vom Leichten zum Schwerern fortschreite, vor mangelhaften Lücken bewahrt werde, und festen Grund für die folgende Erkenntnißperiode lege. Diese Rücksichten sind groſsentheils nothwendig, und von guten Pädagogen immer beachtet worden. Aber warum gerade *bestimmte Reihenfolgen*? Hat P. nicht

die Periode der 3 — 4 ersten Lebensjahre mit der darauf folgenden verwechselt? In jener muß sich der jugendliche Geist so frei als möglich bewegen. Sobald der Kreis von Erkenntnissen, welche für das jugendliche Alter gehören, richtig gezogen ist (und darin stimmen wir ja mit P. überein): so dürfen wir nur dafür sorgen, daß das Kind, innerhalb dieses Kreises, die ganze Fülle seiner Kraft ungehindert äußern könne. Wie oft würde es, vermöge des immer regen Bedürfnisses nach Veränderung, vermöge der rastlos thätigen Neugierde, die strenge Folge der Anschauungen verwirren und zerstören! ein Beweis, daß die Methode der Natur widerstrebt. Die Welt mit allen ihren Erscheinungen ist ihm ja eine unverständliche Hieroglyphe; sollten wir daher eine andre Regel befolgen, als die, entweder die jedesmaligen Umstände zu benutzen, oder selbst solche natürlich herbeizuführen, damit Sinne und Kopf des Kindes geöffnet werden. In der ersten Lebensperiode kommt es nicht auf Ordnung und Zusammenhang an, sondern auf angemessene Übung der Kräfte, auf Gewöh-

nung zu nützlicher Thätigkeit, und auf Erweckung des Interesse für Gegenstände, welche dereinst ernster und wissenschaftlicher getrieben werden sollen. *Allmählig* wird der geschickte Lehrer darauf bedacht seyn, von dem Einzelnen zu allgemeinern, zu Gattungs-Begriffen überzugehen, folglich die Anschauungen nach gewissen Gesichtspunkten zu ordnen.

Die Idee, die Unterrichtsfächer zu klassifiziren, oder richtiger, den gesamten Lehrstoff zu ordnen, ist vortrefflich, und, *vollkommen ausgearbeitet*, wird sie dem Bildungsgange den naturgemäßeften Fortschritt anweisen. Es versteht sich, daß jetzt, von bestimmten Lehrstunden die Rede ist. Vermittelt dieser Klassifikation steht der Mensch im Mittelpunkt: alles, was der Knabe lernt, geht von seinem Selbst aus, und strahlt wieder auf ihn zurück. Diese wohlberechnete Stufenfolge der Unterrichtsfächer, dieses sichere Grundlegen und allmähliche Fortbauen, diese geschlossene Einheit des Lehrplans, diese glückliche Übereinstimmung der Bildungsmittel zum Subjekt

und diese praktische Tendenz der jugendlichen Thätigkeit scheint mir das Ideal eines guten Unterrichtsplans zu seyn. Die Erkenntnißsfächer müssen natürlich in einander greifen, sich gegenseitig unterstützen, das eine Fortsetzung des andern seyn. Je enger wir uns dem Bedürfnisse des Knaben anschließen, desto gewisser können wir auf seine Theilnahme rechnen. Er sieht ein oder ahndet wenigstens den Zusammenhang dessen, was er schon weiß, mit dem, was er eben lernt und geistig verarbeitet. Es dünkt mich daher nicht genug, Übungen des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens an Dingen anzustellen, welche in dem Horizonte der Jugend liegen, sondern nur die Dinge, an welche gerade jetzt, nach der Ordnung des Plans, die Reihe kömmt, und keine anderen übrigens noch so gemeinnützigen, sollten der Übungsstoff seyn.

Doch so vortrefflich mir P. Gedanke in der Anlage erscheint, so verwerflich finde ich seine Ausführung: ich spreche jetzt von der Art, wie die Gegenstände vorgeführt werden. Nämlich

die Reihenfolgen bestehen nur in der *einfachen Benennung* der angeschauten Dinge; sie werden als Einheiten, nicht zugleich nach ihren Theilen betrachtet. Das Kind lernt die Objekte seines Gesichtskreises, mit besonderer Rücksicht auf Form und Zahl, bezeichnen; erst in der folgenden Periode geht der Lehrer zu den übrigen Eigenschaften über. Auch späterhin, zur Zeit der Klassifikation, bleibt die *Methode* so schneidend. Die Rede sey z. B. vom Menschen als physischem Wesen: so *benennt* der Lehrer zuerst alle Glieder des Körpers vom Kopf bis zu den Füßen; der Schüler spricht, hinzeigend, Wort für Wort nach. Nachdem diese Übung bis zur Unvergesslichkeit fortgesetzt worden ist, so wird die *Lage* jedes Gliedes in kurze Phrasen gekleidet; dann schreitet man zu ihren *Beschaffenheiten*, dann zu ihren *Verrichtungen* u. s. w. Wer wird dieser Methode Geschmack abgewinnen! Hat die Natur denn die Theile vom Ganzen, das Prädikat vom Subjekte getrennt? Der unkultivirte Mensch faßt eher das Einzelne, das Neue und Schimmernde an den Dingen auf,

ehe er sich zum Totalbegriff erhebt. Diese Zerstückelung kommt mir eben so vor, als wenn ich erst die Titel vieler Bücher, dann ihre sämtlichen Inhaltsanzeigen, endlich den Inhalt selbst, und zwar aus jedem Buche *ein* Kapitel läse. Deshwegen müssen auch die Wörter auf die langweiligste Art wiederholt werden, weil es den armen Kindern schwer fällt, ein trocknes Sachregister zu behalten. Die Munterkeit, welche P. hier und bei allen Unterrichtszweigen an den Knaben rühmt, beweiset nichts für den Werth der Lehrart. Gleiche Wirkungen setzen nicht immer gleiche Ursachen voraus. Ein wohlgeübter Lehrer würde den Kindern Arabisch und Syrisch zum Vergnügen machen können. Weiter unten komme ich noch einmal darauf zurück. Soll sich die erwähnte Methode etwa durch ihre musterhafte Bestimmtheit, durch den sicheren Fortschritt, die bündige Kürze und Gründlichkeit empfehlen? Es könnte manchem so scheinen. Aber gleicht das numerische Aufzählen, das Spalten engverbundener Merkmale nicht einer anatomisch-widerlichen Zergliederung, die nur einem Ge-

lehrten von Profession zukömmmt? Wenn wir in der Lehre vom menschlichen Körper das, was P. z. B. vom Kopfe stückweise und zu verschiedenen Zeiten sagt, sogleich zusammenfassten, deutlich und bestimmt, so wie dem Bedürfnisse des Schülers angemessen erzählten: so wäre doch derselbe Zweck eben so sicher und weit natürlicher erreicht. P. wird antworten: eine so geschmeidige Denk- und Sprachfertigkeit dürfen wir von Kinder-Lehrern, denen es oft sehr an Bildung fehlt, nicht erwarten; wir müssen ihnen das Geschäft erleichtern. Aber wohin würde dies zuletzt führen, wenn uns bei dem Entwurf einer Methode solche Rücksichten leiten sollen! Immer und ewig wird der Erfolg der bestimmtesten Regeln von dem Geschick des Lehrers abhängen. Unterrichten und Erziehen ist eine freie Kunst, welche wir nicht, wie der Soldat den Mechanismus des Exerzierens, erlernen können. Nach jener Methode erscheint der Lehrer nur als Organ, durch welches P. zur gesammten Kinderwelt redet. Zugleich wird das Katechisiren von dieser Art des Elementarunterrichts, (welches

der ganzen Methode gilt) ausgeschlossen. Freilich wenn es mit den Reihenfolgen und Klassifikationen in der angegebenen Form seine Richtigkeit hat, so läßt sich das Vor- und Nachsprechen nicht davon trennen. Übrigens bleibt so viel unbestreitbar: der Lehrer unterrichtet und fragt, das Kind hört und antwortet; beides darf nicht von einander getrennt werden, und die katechetische Fertigkeit, zu rechter Zeit angewendet, ist das wahre Salz der Methode.

Die Olivier'sche Lehrart macht jetzt Aufsehen, und findet Beifall *). Es sey mir erlaubt, zwischen ihr und der Pestalozzischen in den vornehmsten Punkten eine Parallele zu ziehen.

Zuerst vom Sprachunterricht.

Die Kunst soll die Anlagen des Kindes naturgemäfs ausbilden.

*) Einen ganz allgemeinen Umriss findet man in der Schrift: Über den Charakter und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. 1802.

Sprechen heißt, seine Gedanken durch artikulierte Laute bezeichnen; die Schriftzeichen dieser Laute verstehen und fertig gebrauchen können, ist — Lesen und Schreiben. Im Elementarunterrichte muß also das Sprechen bis auf einen gewissen Punkt dem Lesen und Schreiben vorangehen.

Dabei kommt es zunächst auf den leichten und richtigen Gebrauch der Sprachwerkzeuge durch Nachahmung hörbarer Laute an, dann auf die Fertigkeit, Wörter nach ihrem mechanischen Bau zu trennen und zu verbinden.

Nach diesen Grundsätzen spricht Olivier mit den Kindern einzelne Wörter, nach und nach kurze, verständliche Sätze, Sprüche u. s. w. aus. Richtige Aussprache, natürlich-guter Ton, Unterscheidung des Zeichens von dem Bezeichneten und leichte Verständlichkeit sind Hauptgesichtspunkte dieser Übungen. Ist die Fertigkeit darin begründet, so theilt er sprechend die Wörter in Sylben, welches der Schüler nachahmt. Die Theilung ist aber nicht

die gewöhnliche, z. B. Zim - mer, sondern Z' im - m' er, B' uch - st' a - b' e. Nun erst geht er zu den Schriftzeichen über. An einer Bildertafel lernt das Kind das Alphabet. Jedem Buchstaben steht ein gezeichneter Gegenstand zur Seite, in dessen Namen jener Buchstabe vorzüglich hörbar ist. Die Bilder werden hierauf durch die Lesetafel verdrängt, auf welcher der Schüler für jeden dem Ohre unterscheidbaren Ton das gehörige Zeichen findet. Er bildet Wörter aus einzelnen gezeigten Buchstaben an der Tafel, und gehörte Wörter setzt er wieder auf ihr zusammen. Wenn alle bisher genannte Übungen leicht von Statten gehn, so wird das Lesebuch zur Hand genommen.

Anders, aber nicht besser bildet P. des Kindes Sprachfähigkeit aus (s. Seite 22). Töne, geschnittene Buchstaben, Syllabiren an der Tafel, Lesen der Wörterreihen im Buchstabirbuche u. s. w. sind die Stufenübungen. Er hat auf den wichtigen Unterschied hörbarer und sichtbarer Zeichen nicht geachtet; von dem Einfachen durch unmerkliche Ansätze zu dem

Zusammengesetzteren überzugehen, ist sein *einziges* Augenmerk. Das Kind kömmt also nicht mit der Fertigkeit zur Lesetafel, als nach der vorigen Methode, und, *ceteris paribus*, wird der Olivier'sche Schüler gewifs richtiger, geläufiger und angenehmer lesen, als der zu Burgdorf. Auf einige Zeit verliert P. den eigentlichen Sprachunterricht ganz aus den Augen, da er mit der Geographie, Geschichte u. s. w. in einen Punkt zusammenfällt. Erst späterhin werden Sätze verschiedener Art gebildet. Der Unterricht in der Geographie und den übrigen Fächern ist abschreckend steif und mikrologisch ängstlich. Nicht in Burgdorf, sondern in der Tobler'schen Anstalt zu Basel, einer Tochter von jener, lernte ich ihn kennen. Es lohnt nicht die Mühe, viel darüber zu sagen; die Seite 56, 57 und 58 gemachten Einwürfe finden auch hier statt.

Mit welchem Rechte Form und Zahl zu den Anfangspunkten gerechnet werden, habe ich oben gezeigt. Nach dem Beweis ihrer Nothwendigkeit schreitet P. zu dem Versuch,

dem Anschauen geformter Körper die äußerste Bestimmtheit und Sicherheit zu geben. Die *Kunstanschauung* schließt die Bedingungen dazn in sich; denn die vollendete Richtigkeit der Anschauung ist eine Folge der Ausmessung des zu beurtheilenden Gegenstandes. Doch hier müssen wir zweierlei unterscheiden: ich kann den deutlichsten Begriff von einem Baume haben, ohne Umfang und Höhe mit *mathematischer* Genauigkeit anzugeben; im Gegentheil bin ich vielleicht geübt, nach dem Augenmaafs seine Grösse und Dikke *ziemlich richtig* zu bestimmen, ohne mir der übrigen Merkmale deutlich bewußt zu seyn. Jene Fertigkeit geht dieser an Wichtigkeit bei weitem voran; indessen wird die Vereinigung beider ein höherer Grad der Vollkommenheit seyn. Wir können also den Knaben recht früh in dem Ausmessen der Länge, Höhe und Breite an *wirklichen Körpern* üben; dieß beschäftigt ihn nützlich und angenehm; es veranlaßt ihn, um so länger und aufmerksamer bei dem Gegenstande zu verweilen. Ja, sobald der Körper des Kindes zu einiger Festigkeit

gelangt ist, mag es eine der ersten häuslichen
 Arbeiten seyn, Linien, Winkel, Quadrate
 u. s. w. mit dem Stifte zu zeichnen. Dadurch
 gewinnt die Hand an Festigkeit und Sicherheit;
 das Zeichnen und Schreiben knüpft sich leicht
 daran; zu lebhafte und zerstreute Gemüther ler-
 nen ihre Gedanken sammeln und fixiren; die
 Aufmerksamkeit, der Beobachtungsgeist neh-
 men an Schärfe, Dauer und Bestimmtheit zu;
 das Augenmaafs wird vervollkommnet, der
 Sinn für Formverhältnisse gebildet; der Knabe
 gewöhnt sich unvermerkt an ruhige, regelmäs-
 sige, intensive Thätigkeit, und der Vervoll-
 kommnungstrieb wird ungemein angeregt: der
 Knabe löscht zehn Mal, unverdrossen, die Li-
 nie aus, um sie besser zu machen. Wahrlich!
 diese Vortheile sind von Gewicht in der Wag-
 schale der Pädagogik, und ich weifs nicht, ob
 sie sich durch ein anderes Mittel so geschickt
 erreichen lassen. Übrigens mag ich dem Grun-
 de, welchen P. als den wichtigsten für diese
 Übungen anführt, und wefswegen er schon das
 Wiegenkind mit der Form bekannt macht, nicht
 beitreten, — nämlich die Kunst des Ausmes-

sens natürlicher Körper. Diese Fertigkeit wäre immer nur eine *Schätzungsmethode*, die wir nicht verachten, aber auch nicht zu einem *Grundpfeiler* des ersten Unterrichts erheben wollen.

Auf das A B C der Anschauung folgt das Zeichnen, und diesem schließt sich die Schreibekunst an. Aus den schon oben angeführten Gründen soll die letztere dem ersteren nicht vorangehen. Mit dem Griffel fängt der Knabe an, um desto sicherer nachher die Feder zu führen. Wie pünktlich - genau Lage, Richtung, Stärke, GröÙe und Verhältniß der Buchstaben bestimmt sind, davon überzeugt uns Tab. I.

Der Professor Olivier geht bei dem Schönschreiben auch von dem Grundsatz aus, die Hand zu bilden, d. h. den Fingern Kraft und Gewandtheit zur *freien* Nachahmung der Züge zu geben. Das Zeichnen soll nicht vor dem Schreiben anfangen, da das Kind diese Fertigkeit eher brauche als jene, nach seiner Methode der für das Zeichnen befürchtete Nachtheil

wegfalle, und der Zweck der kalligraphischen Kunst leichter, als der der Zeichenkunst erreicht werde. Er erklärt sich also dafür, beide Übungen neben einander zu treiben, und darin stimmt er mit P. überein; denn mehrere Knaben zu Burgdorf zeichneten in der einen Stunde, in der andern schrieben sie. Aus gleichen Gründen empfiehlt er, den Kindern eher den Griffel, als eine Feder in die Hand zu geben. In den Anfangspunkten des Schreibens weicht er aber von dem schweizerischen Erzieher ab. Er führt diese Kunst auf zwei einfache Grundstriche zurück. „Der eine ist ein gerader, etwas schräg gehaltener, fester kräftiger Strich, der sowohl mit seinem leitenden, feinen, leisen Bindungsstrich, als mit der horizontalen Linie, auf welcher er zu stehen kömmt, einen bestimmten Winkel bildet. Der andere ist ein ovalrunder, halb leise, halb stark und kräftig gezogener Strich, der mit jenem geraden Striche einerlei Höhe und Richtung haben und sowohl rechts als links gezogen werden muß. Denn in der Bildung jenes als Grundstrich angenommenen Ovals liegt der Grund zur Schön-

heitsform der Handschrift; in der Bildung des geraden, gegen seinen Bindungsstrich in bestimmtem Winkel gezogenen schrägen Grundstrichs findet sich der Grund zur Bedingung ihrer Regelmäßigkeit, nämlich zur Parallelität, und in der bestimmten, schrägen Richtung derselben liegt der Grund zum Ebenmaasse.“ Jene Elemente der Schrift werden in langen, freien Zügen gebildet, und zwar so lange, bis es das Kind zur sichern Geläufigkeit darin gebracht hat; dann übt es sich in den verschiedenen Zügen der Buchstaben, die aus jenen zusammengesetzt sind; endlich versucht es die Buchstaben selbst. Anfangs schreibt es auf die Schiefertafel zwischen zwei feingeritzte horizontale Linien; der Grad der erlangten Fertigkeit bestimmt hierauf die Zeit, zur Führung der Feder überzugehen.

Nur ein kleiner, aber bedeutender Umstand unterscheidet die Pestalozzische Methode von jener, nämlich daß der horizontalen Linien mehrere sind, und durch perpendikuläre in Fächer getheilt werden, in welche der Schüler die Buchstaben genau einpassen muß. Wie

überall so ist auch hier die Bildungsart charakteristisch: das Streben nach Unfehlbarkeit verleitet P., nicht die *Freiheit*, sondern die *Handlung* des Lehrlings unmittelbar zu bestimmen. Er macht ihn nicht *fähig*, sondern *zwingt* ihn, etwas recht zu thun. Von allen Seiten durch Linien umzäunt, bildet die Hand nicht frei, leicht und kühn die Züge, sondern langsam - schüchtern, ängstlich - aufmerksam, um das Mehr oder Minder scharf zu beobachten. Der Prof. Olivier macht die Hand geschickt, gut zu schreiben; P. nöthiget sie, so und nicht anders zu schreiben. Daher kommt es, daß die Handschriften der Knaben zu Burgdorf sich auffallend gleichen; ein Umstand, der im praktischen Leben und bei gerichtlichen Verhandlungen Mißverständnisse und Verwirrung veranlassen kann, wenn z. B. von der ähnlichen oder unähnlichen Handschrift die Entscheidung gewisser Fälle abhängt. Aber P. durfte ja auf eine sichere und geübte Hand seiner Lehrlinge rechnen, da er sie durch das A B C der Anschauung hinlänglich vorbereitet hatte!

In dem arithmetischen Unterrichte streben beide Methoden auf verschiedenen Wegen nach *einem* Ziel. Die Olivier'sche besteht im Wesentlichen darin.

Durch Anschauen sammeln wir Vorstellungen, welche zuerst mit Worten, und dann auch mit sichtbaren konventionellen Zeichen bezeichnet werden. Derselbe Gang läßt sich auf den arithmetischen Unterricht anwenden.

Der Begriff der Einheit ist die Basis aller Zahlbegriffe; er entsteht durch das Anschauen des einzelnen Gegenstandes.

Durch Verdoppelung der Gegenstände erzeugt sich der Begriff der *Mehrheit*.

Das von Einheit zu Einheit fortschreitende Zu- oder Abnehmen der Mehrheit durch die konventionellen Benennungen angeben, heißt *zählen*.

Mehrheiten kombinieren heißt *rechnen*.

Allen übrigen arithmetischen Operationen geht also das Zählen voran, welches durch blosses Anschauen, ohne Ziffern, zur größten Vollkommenheit gebracht werden kann und soll.

Da nun das Zahlenwesen auf der Decimalordnung beruht, und durch die arabische Bezeichnung gleichsam bestätigt ist: so muß sich auch die Entwicklung der Zahlbegriffe auf dieses System gründen. Dieß geschieht, indem man mit der Zahl 10 den Begriff einer neuen Art von Einheit, der *kollektiven*, entstehen läßt; eben so mit 100 und 1000.

Sind diese Begriffe in der Seele des Kindes zur größten Klarheit und Sicherheit gebracht, so geht die Methode zur Kenntniß der *Ziffern* über, deren Erlernung jetzt keine Schwierigkeiten macht.

Nun beginnt das eigentliche *Rechnen*. Alle Grundzahlen von 2 bis 10 werden, nach ihren wesentlichen Bestandtheilen, *erst an-*

schaulich, und *dann aus dem Kopfe* in 2 Theile getheilt, — eine Übung, welche den Grund zum einfachen Addiren und Subtrahiren unbenannter Zahlen legt. Die darauf folgende Übung begründet die Erlernung des Einmal Eins, auf dessen Kenntniß das Multipliciren und Dividiren beruht; es ist nämlich eine neue Art des Zählens, die *zusammengesetzte*, nach welcher das Kind dem einfachen Numeriren mit der Einheit analogisch, mit einer der *Kollektionen*, welche die Folge der Grundzahlen von 1 bis 10 darbietet, zählt. Die Kollektionen werden, nach dem Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren, in folgender Ordnung geübt: 10, 5, 9, 2, 4, 8, 3, 6, 7. Das Einmal Eins, welches heimlich darin verborgen liegt, wird durch nähere Bestimmungen, zu denen das Anschauen sehr leicht führt, herausgehoben.

Auch der Erzieher zu Burgdorf weiset den ersten arithmetischen Unterricht ganz vorzüglich in das Gebiet der Anschauung (s. S. 30). Der Knabe soll sehen, was er rechnet; ja

er soll die ganze Reihe von Brüchen *anschauend* so lange durchlaufen, bis er sie nicht nur kennt, sondern selbst auswendig gelernt hat. P. suchte eine Figur, welche ins Unendliche theilbar wäre, und in allen ihren Abtheilungen sich selbst gliche; diese fand er in dem *gleichseitigen Viereck*. Wie von dem Wohlgefühl einer edeln That durchdrungen, sagt er daher: wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es dieser, daß ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte. Und es ist in der That merkwürdig, daß ein Mann, der die Mathematik nie zu seinen Studien zählte, auf solch eine Erfindung geleitet wurde. Möchte sich ihr Werth, ihre Anwendbarkeit unter allen Prüfungen bewähren, damit er ihr nicht vergeblich die edelsten Kräfte geopfert hätte! Doch, in Angelegenheiten der Wahrheit hat das Herz die letzte Stimme. Ohne alle Nebenrücksicht will ich jetzt, nicht ein entscheidendes Urtheil, sondern einen Versuch der Prüfung wagen.

Die arithmetische Anschauung soll nur *Mittel* seyn, die Kombination der Zahlverhältnisse *deutlich* zu machen, und die *innere Anschauung* derselben als den Zweck (Kopfrechnen) gründlich *vorzubereiten*.

Rechnen heißt, im Allgemeinen, Zahlbegriffe kombiniren. Wir gelangen zu dem Begriff einer Zahl nur durch sinnliche Vergleichung gleichartiger Größen. Das Kind muß also die Dinge sehen, die es zählt; durch das Anschauen wird zugleich die Aufmerksamkeit fixirt, so wie das Verstehen und Behalten erleichtert.

Die Stufenfolgen der Rechenübungen sind etwa folgende: zählen mit einfachen und kollektiven Einheiten; Mehrheiten kombiniren (4 Species); Theilung der Einheit (Brüche) und aus drei gegebenen Größen die vierte finden (Regel de Tri).

Kann nun der Schüler gleich *zählen*, so würde ihm doch, bei dem Fortschritt, *die*

Verbindung der Mehrheiten, ohne sinnliche Darlegung, schwer fallen. Überhaupt so oft wir zu einer *neuen* Kombination der Zahlbegriffe übergehen, werden wir sie zuerst durch sinnlichen Mechanismus anschaulich machen. Die Gröſsen liegen dann sichtbar vor dem Auge; es siehet, in welches Verhältniß sie unter sich gebracht werden; das Kind ahmt den Lehrer nach; durch Wiederholung wird die Operation immer deutlicher; es faßt sie mit dem Verstande, und wendet endlich, im Kopf, die abstrahirte Regel auf jeden gegebenen Fall an: es rechnet. Kennt es die Ziffern und ihren Werth, so weiß es auch, die arithmetischen Verhältnisse auf der Tafel darzustellen. Diefß ist der natürliche Gang einer guten Methode: Anschauung, Kopfrechnen, Tafelrechnen, — und wie ich glaube, beobachtet ihn auch der Prof. Olivier.

Da das Anschauen bloß zur *Verdeutlichung* dient, so werden wir *nur so lange* dabei verweilen, bis der Schüler die Sache *gründlich* gefaßt hat und *mit Sicher-*

heit anzuwenden weiß. Dann müssen wir das Rechnen zur *Fertigkeit des Verstandes* erheben; der Schüler soll *abstrahiren* lernen, und angemessne Aufgaben immer richtiger und ohne Zeitverlust, in Gedanken und auf dem Papier, lösen können.

Die Pestalozzische Methode gehet nicht ganz von denselben Grundsätzen aus.

Die Knaben lernen durch *fortwährende Anschauung* Zahlverhältnisse kombiniren; zwischen Anschauen und Tafelrechnen liegt nichts in der Mitte. Von einer Tabelle zur andern werden sie bis zu den schwersten Decimalbrüchen geführt. Sie rechnen, zum Erstaunen aller Fremden, fertig, aber nur vermittelst der Quadrate. Gesetzt die Aufgabe heisst: wie viel Drittel sind $\frac{7}{9}$? so stellt sich augenblicklich das in 9 Theile gebrochene Quadrat vor die Seele, und kaum schließt der Fragende die Lippen, so folgt die Antwort: $2\frac{1}{3}$ Mal $\frac{1}{3}$.

Es wird viel geleistet; die Sicherheit, Schärfe und Gewandtheit des Geistes übersteigt die

gewöhnliche Erfahrung. Die besten Rechner sind Schüler neben jenen acht bis neun jährigen Meistern. Dazu kömmt, daß die Tabellen eine zusammenhängende Kette aller möglichen Brüche enthalten, und diese Folge weiß der Knabe so *fertig herzusagen*, als ob er sie geschrieben abläse.

Doch nun die Sache näher zu beleuchten, müssen wir von folgenden Gesichtspunkten ausgehen:

1. Daß diese Übungen *täglich* und *unermüdet-eifrig* angestellt werden.

2. Daß das Rechnen überhaupt, wegen der innern Nothwendigkeit der Zahlverhältnisse, zu großer Fertigkeit gesteigert werden kann.

3. Daß die Fertigkeit der Burgdorf'schen Knaben mehr *Mechanismus des Gedächtnisses*, als reines Produkt des Verstandes zu nennen sey.

Der Knabe *lernt* eigentlich alle Resultate, welche sich aus den Tabellen ziehen lassen,

durch unablässige Übung *auswendig*. Die hundert Quadrate jeder Tabelle prägen sich in ihren verschiedenen Abtheilungen dem Geiste so tief ein, daß er, ohne hinzublicken, zwei Quadrate nach ihren Theilen im Nu mit einander zu vergleichen weiß. So viel läßt sich also mit Gewisheit behaupten, daß er alle Größeverhältnisse *nur* nach den Verhältnissen der Vierecke berechnet; es ist folglich keine *reine, innere* Anschauung des Größensbegriffs, wie etwa in dem Kopfe jedes guten Rechners, der die gegebenen Zahlenverhältnisse nur intuitiv anschaut und vergleicht. Unstreitig wird durch jene Methode den arithmetischen Begriffen etwas Fremdartiges und Empirisches beigegeben, das nicht wesentlich zu ihnen gehört.

Man könnte entgegnen: aber es werden doch fertige Rechner gebildet. Dieß beweiset gar nicht den Werth der Methode, sondern ist Folge der rastlosen Übung. Auch in anderen Anstalten bringen es die Knaben, welche von geschickten Lehrern wöchentlich nur drei bis vier Stunden im Rechnen unterrichtet werden,

aufserordentlich weit. Und giebt es nicht Mathematiker, welche die Aufgaben mit dem schnellsten Mechanismus lösen, ohne den Beweis führen zu können? — junge Philosophen, welche die Lehren ihres Meisters kühn und fertig declamiren, ohne deswegen philosophische Köpfe zu seyn? Ich will damit nicht sagen, daß in Burgdorf seichte Rechner gebildet werden, sondern daß erlernte und selbstgedachte Wahrheiten wohl zu unterscheiden sind.

Die Methode bleibt immer sehr sinnreich und bedingt nützlich. Pestalozzi's Meinung ist, der Schüler müsse nichts rechnen, was er nicht zugleich anschauet, weil seinen Begriffen sonst der sinnliche Hintergrund fehle; allein durch die Anschauung soll mir eine Regel nur in mehreren konkreten Fällen deutlich gemacht werden, sobald ich sie klar einsehe, muß ich mich zur freien Thätigkeit des Geistes erheben.

Gesetzt, P. bilde auch gute praktische Rechner, wer bürgt uns dafür, daß er in ihnen

nicht den wahren Mathematiker verderbe! Der Knabe bekömmt von Anfang an keinen *allgemeinen* Begriff von Gröſſe; er schaut nur eine *geometrische*, keine discrete, Gröſſe an, und dieser Begriff wird ihm gleichsam zur Natur. - Wer nur eine Species von Blumen gesehen hätte, würde doch keinen Gattungsbegriff von ihnen haben. Das Quadrat, eine geometrische Figur, kann nie als *Zeichen* alle andere Begriffe der Einheit und Zahlen repräsentiren; es müſte erst eine neue Anschauungsbrücke in das Land arithmetischer und mathematischer Gröſſen erfunden werden.

Vielleicht lassen sich alle Einwürfe heben, wenn wir uns, nebst anderen Versuchen, ganz vorzüglich der Tabellen*) bedienen, die Lehre von den Brüchen zu versinnlichen, ohne ihr Bild, wie zu Burgdorf geschieht, durch unzählige Wiederholung in der Seele abzudrukken. Die Anschauung *entwikkele* die Begriffe, der Ver-

*) Man kann nicht leicht ein besseres Veranschaulichungsmittel der verwikkeltesten Brüche finden, als dieses.

stand *bilde* sie in der Anwendung frei und selbstständig aus.

Mit wenigen Worten würde ich den Charakter der ganzen Lehrart so bezeichnen. Sie erscheint als ein in sich selbst geschlossnes, höchst konsequentes und streng verbundenes Ganze. Sie beurkundet den edeln Sinn und scharfsichtigen Geist ihres Urhebers. Ihre *Tendenz* ist vortrefflich: Bestimmtheit, Gründlichkeit, abgemessener Fortschritt, fester Zusammenhang. Aber in der *Ausführung* herrscht das Gesetz der Nothwendigkeit. Lehrer und Lehrling sind in ihrem Thun gebunden. Sie bildet den Geist, indem sie seine Äußerungen *bestimmt*; sie verschafft ihm *Licht*, aber keine *Bewegung*; sie erzeugt nicht die *Regel* in ihm, sondern *unmittelbar* das, was sich frei aus der Regel entwickeln sollte. Ihr Gang ist *mechanisch*, in so fern sie den Geist *nicht veranlasst, selbst zu denken*; sie *macht Künstler*.

Außer P. empfahl noch kein Pädagoge den Werth der Anschauungslehre so dringend, fals-

te sie so in ihrem Umfange auf, und wendete sie so konsequent auf das Speciellste an. Die Idee ist aufs neue angeregt, andere mögen sie glücklicher durchführen. Der Unterricht in der Sprache, im Rechnen, im A B C der Anschauung, im Schreiben, so wie er jetzt in Burgdorf ertheilt wird, möchte sich schwerlich zur Allgemeingültigkeit erheben; wir können vielmehr diese Methoden nur als die Schaale, als die sterbliche Hülle des *Geistes* betrachten, der alle Methoden beseelen sollte: *der sichere, überlegte Fortschritt von Stufe zu Stufe; die unerläßliche Nothwendigkeit, die Kunst des richtigen, scharfen Anschauens ernster zu betreiben, und den gesamten Elementarstoff nach festen Gesichtspunkten neben einander zu stellen und auf einander folgen zu lassen.*

Die Lehranstalt, wie sie im August 1802 beschaffen war.

Das Städtchen Burgdorf, 4 Stunden von Bern, hat eine reizende Lage im fruchtbaren

Emmethale. Die Burg der ehemaligen Schult-
heissen, seit beinahe 3 Jahren Pestalozzi's Schul-
und Wohngebäude, erhebt sich, der Stadt zur
Seite, auf einem beträchtlichen Felsen. Sie
ward von der helvetischen Regierung zur Anle-
gung des Instituts eingeräumt. Mit Vergnügen
blickt das Auge von der Höhe herab auf nahe
Hügel und ferne Eisberge, auf üppige Wiesen
und fruchtreiche Kornfelder. Die Burg ist alt
und unregelmässig, aber voll-Zimmer, Säle und
Kammern.

Die ganze Hausgenossenschaft beläuft sich
auf 102 Personen, unter denen 72 Zöglinge ge-
zählt werden, welche grösstentheils aus der
Schweiz, fast keinen Kanton ausgeschlossen, sind;
sogar 8 katholische Appenzeller befinden sich
darunter. Etwa 10 Lehrer unterrichten. Hier
sind mehrere namentlich: Krüsi aus Appenzell,
Busse aus Schwaben, Weiß aus der Schweiz,
Neef aus Frankreich, Blendermann aus Bremen,
Reinhardt. Überdies halten sich noch eini-
ge Fremde hier auf, um die Methode zu
lernen.

Das Institut ist jung. Pestalozzi's Grundsätze sind mehr im Keim und Entwurf, als in männlicher Reife und Vollständigkeit ausgebildet; daher darf man noch keine vollendete Organisation erwarten. Vorsteher und Lehrer arbeiten mit konzentrirter Kraft an dem Bau des Ganzen. Der eine verbessert die Tabellen, der andere sucht die Spuren der Natur auf bei dem Unterrichte im Lesen und Rechnen u. s. w. Möchte alle Anstalten dieser schöne Geist der Eintracht und der rastlose Verbesserungstrieb beseelen!

Das Institut bezwecket zunächst den Elementarunterricht, aber auch die darauf folgende Periode ist nicht ausgeschlossen. Die Bildungsstufen verhalten sich wie Ursache und Wirkung, folglich müssen auch Lehr-Stoff und Form auf dieses Verhältniß berechnet seyn. Wir finden hier Zöglinge von 5 bis 13 Jahren, meist aus den mittlern Ständen. Der größte Theil steht zwischen 7 und 9 Jahren.

An bestimmte Klasseneintheilung ist noch nicht zu denken. Es giebt etwa 5 bis 6 Grup-

pen von Kindern, welche sich nach jeder Stunde auflösen und anders bilden, je nachdem es ihre verschiedene Geistesbedürfnisse erfordern.

Lehr und Schulbücher setzen schon gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, ohne welche jene mehr verwirren als aufklären; daher sind sie aus dem ersten Unterrichte verbannt. Nur denen, welche buchstabiren, wird ein A B C - Buch in die Hände gegeben. In allen Zimmern hängen Tabellen.

Die Kleinsten lernen mit Steinchen, Baumblättern u. s. w. zählen, und auf der Schiefer-
tafel Linien ziehen. Andere zählen an der 1sten
Tabelle die Striche zu und ab. Der Lehrer
sagt ihnen in den ersten Stunden den methodi-
schen Gang, auf die Tabelle zeigend, so lange
vor, bis sie ihn, indem sie wörtlich nachspre-
chen, gefasst haben; dann müssen sie ihn selbst
gehen. Einer nach dem andern tritt nämlich
hervor und unterrichtet, gleich dem Lehrer,
die übrigen: er lernt und lehrt. Da das Zählen
nach bestimmten, nothwendigen Regeln fort-

schreitet, so darf der Lehrer nur Acht geben, daß keine Sprünge geschehen, oder Verwirrung entstehe. Zu gleicher Zeit sind die geübteren Knaben mit den 3 anderen Tabellen beschäftigt. Hier zur Probe einige Aufgaben, von 8 bis 9 jährigen Schülern im Augenblick gelöst, und nicht bloß vom Lehrer, sondern auch von Fremden aufgegeben. *) $\frac{2}{9}$ von $\frac{3}{8}$ abgezogen, wie viel Viertel bleiben übrig? $\frac{11}{4}$. $\frac{2}{11}$ wie viel sind's Drittel? $\frac{6}{11}$. $\frac{5}{8}$ wie viel sind's Achtel? $6\frac{2}{8}$. 7 Mal der 11te Theil von $\frac{11}{15}$, wie viel sind's Fünftel? $2\frac{1}{5}$. Wie viel Mal machen $\frac{3}{9}$ 11 Mal den 12ten Theil von $\frac{1}{3}$? $3\frac{2}{3}$ Mal. Von welcher Summe ist 9 sieben Mal der 8te Theil? von $10\frac{2}{7}$. 13 Mal der 17te Theil, von 17 Mal den 24sten Theil, von 24 Mal den 27sten Theil von $\frac{3}{4}$? $\frac{13}{36}$. 7 Bouteillen Wein kosten 15 Fl., wenn ich aber 3 Bouteillen zerschlage, wie theuer muß ich nun jede verkaufen? um $3\frac{3}{4}$ Fl. Wenn ich von meinem Gelde $\frac{1}{3}$ und $\frac{1}{4}$ ausbebe, und 3 Fl. übrig behalte, wie viel habe ich gehabt? $7\frac{1}{5}$ Fl.

*) Man sehe Tabelle IV.

Jüngere und ältere Knaben rechnen auch mit Ziffern, und ich bemerkte, daß die geübteren nur die letzten *Resultate* der Kopfrechnung niederschrieben.

In einer andern Stunde wird das A B C der Anschauung getrieben; Einige zeichnen Linien, Andere Quadrate, noch Andere theilen diese wieder in neue Figuren; die Geübtesten zeichnen auf Papier, Hände, Augen, Köpfe u. s. w. Die Methode des A B C ist folgende: die Worte des Lehrers z. B. „ich ziehe von der Linken zur Rechten eine wagerechte Linie“ sprechen die Schüler ausübend, nach. Der Lehrer fährt fort: ich theile diese wagerechte Linie durch einen Punkt in 2 gleiche Theile; und so weiter, bis die beabsichtigte Figur vollendet ist. Dann mißt der Lehrer mit dem Zirkel eines Jeden Zeichnung; die richtigste macht den Triumph des Urhebers aus. Einige haben es zu großer Fertigkeit gebracht. Sie zeichnen Quadrate nach dem genauesten Verhältniß, als hätten sie sich des Zirkels bedient. Der Eine bildete, aus freier Hand, eine Landkarte im verjüngten

Maafsstabe nach, so vollkommen richtig, als ob er die Grundlinie mit dem Instrumente entworfen hätte. Sie wissen Zirkel zu beschreiben, die jede Prüfung aushalten.

Der Unterricht in der Sprache ward auf folgende Art ertheilet. Einige lernten an der Tafel mit beweglichen Buchstaben, durch Hinzusetzen und Abnehmen, syllabiren. Der Lehrer kündigte das Wort an, und setzte es nach und nach zusammen. Die Schüler sprachen in taktmässigen Lauten, Sylben und Wörter aus. Eben so ward es mit französischen Wörtern gemacht. Wer diesen Kursus vollendet hatte, bekam das Syllabirbuch, und wiederholte die vorgesprochenen Töne des Lehrers. Andere lernten die Glieder des menschlichen Körpers bezeichnen; hier war also Sach- und Sprachunterricht verbunden. Der Lehrer sprach, hinzeigend: der Kopf, *la tête*; beides, Bewegung und Wort, ahmten die Zöglinge nach. So ward ein Glied nach dem andern bezeichnet. Diese eine Übung dauert Wochen lang bis zur mechanischen Fertigkeit. Die zweite

hat die Lage der Glieder zum Zweck; die dritte — Eigenschaften und Verrichtungen.

Den geographischen, historischen und Religions-Unterricht lernte ich nicht kennen, da der dazu berufene Lehrer verreist war.

Des Morgens um 6 Uhr ist das ganze Haus in Thätigkeit, und des Abends um Schlag zehn versammelt sich die Jugend in einem Saale. P. tritt in ihre Mitte, und hält eine väterliche Sitten - Musterung. Da er sich in diesen Augenblicken gern allein siehet, so wagte ich es nicht, meinen Wunsch auf seine Unkosten zu befriedigen.

Das nahe Emmeflűschen bietet einen vor-
trefflichen Badeplatz dar, welcher von der gesamten Anstalt fleissig besucht wird. Des Abends, in den Erholungsstunden, versammelt sich die fröhliche Schaar auf dem Hofe; die Lehrer stimmen einen einfachen, patriotischen Gesang an, und alles, was Beine hat, schreitet taktmässige und in geschlossnen Reihen auf und nieder.

Die Kinder genießen einer vollkommenen Gesundheit. Überall athmen sie reine Bergluft, und freuen sich einer schönen Natur. Nichts reizt ihren Gaumen, verweichlicht ihren Körper, berauscht die Sinne, verengt das Herz, oder verderbt ihre Sitten. Abgesondert von der übrigen Welt, in beständiger Thätigkeit erhalten, und immer von den Lehrern umgeben, sind sie der kindlichen Unschuld und ihrer natürlichen Munterkeit überlassen. Die täglichen Beschäftigungen haben sich ihrer Seele so sehr bemächtigt, daß sie nichts anderes denken, als — Zeichnen und Rechnen. Sogar des Sonntages kamen sie freiwillig in den Lehrzimmern zusammen, und stellten, einzeln und in Haufen, Rechenübungen an. Wie oft belauschte ich Knaben, welche sich selbst, die Anschauungstabellen eifrig aufsagten!

In der Disciplin herrscht der Grundsatz, der Jugend die möglichste Freiheit zu gestatten, und nur den Mißbrauch zu verhüten. Es läßt sich auch nirgends die zwingende und einschränkende Gewalt einer Regel wahrnehmen.

Lehrer und Zöglinge sind in ihrem Wesen so schlicht und natürlich, wie isolirte Bergbewohner. Man weiß nichts von erlernter Höflichkeit, von schöner Geberde, von wohlklingenden Formeln, von konventioneller Sitte. Die Kinder folgen ihrem reinen Naturgeföhle; sie wissen nicht, was sie thun. Bei allem Vollgenuss der Freiheit halten sie sich doch in gewissen Schranken des Rechts; Eigensinn, bösertige Nekkerei, Zanksucht u. s. w. sind seltene Erscheinungen. Seit der Existenz des Instituts ist noch keine Strafe nöthig gewesen. Von Frömmerei und dem widerlich - pedantischen Schulten findet man keine Spur. Pestalozzi's Grundsätze über moralische Bildung sind vortrefflich: Suche das junge Herz in seiner natürlichen Lebenswärme zu erhalten; nur in ihr, nicht an dem Lampenschimmer moralischer Sentenzen, entfalten sich die Keime des Guten; handle vor dem Kinde und gegen dasselbe noch Gesinnungen, die du auch in ihm erzeugen möchtest; setze dich in ein solches Verhältniss zu ihm, dass es dich liebt, dir ganz vertrauet.

Lehrer und Schüler leben daher in einer beglückenden Harmonie. Jene denken nicht daran, ihre Autorität durch Befehlen, durch Schelten, durch vorsichtiges Ansichhalten geltend zu machen; sie verbieten kleine Unarten im sanft-warnenden Tone; ihr Lob ist — ein zufriedener Blick, ein Händedruck. Diese, die Kinder, hängen mit herzlichem Vertrauen an ihren Führern, und verletzen nie die Achtung, welche ihnen der verständige, gleichmüthige, wohlmeinende Lehrer stillschweigend auferlegt. Überall ist es schwer, die Mitte zu halten. Dieß läßt sich auch hier anwenden. Die Knaben sind doch zu wenig eingeschränkt; es gilt fast gar keine Regel. Während des Unterrichts können sie sitzen und stehen, und in welcher Ordnung sie wollen; man achtet nicht darauf. Natürlich treibt dann der jugendliche Muthwille sein Spiel, und die Menge gleicht mehr einem Haufen neugierig Zusammengelaufener, die sich den ersten Platz abzurängen suchen, als einem Chor von Lernenden, unter denen gesetzmäßige Ordnung herrschen muß, wenn der Zweck erreicht werden soll. Übrigens setzt der ei-

genthümliche Charakter der Methode dem Übermuth gewisse Schranken; sie fixirt die Lebhaftigkeit, und nimmt die Thätigkeit aller Schüler einer Gruppe zu gleicher Zeit in Anspruch. Hier findet kein Antworten nach der Reihe, kein Aufruf nach den Fähigkeiten statt. Daß alle Knaben mit *einem* Laut und Takt sprechen, mag sein Gutes haben; nur sollte man das gellende Schreien, worin sie sich recht wohl gefielen, nicht gestatten. Bisweilen wußte ich mich vor dem betäubenden Lärm nicht zu bergen, wenn es aus mehreren Zimmern so durchdringend wiederhallte. Die übermäßige Anstrengung kann der Brust nicht zuträglich seyn; das Ohr gewöhnt sich selbst an Disharmonie, und der Knabe kann zuletzt nichts sprechen, ohne zu schreien.

Diesem freien Spiel der *körperlichen* Kräfte, dieser ungehinderten Regellosigkeit unter der lebhaften Menge, dieser gemeinsamen stets durch lautes Sprechen gereizten Thätigkeit, diesem taktmäßigen Einklange aller Zungen, und nicht zunächst dem Anschmiegen

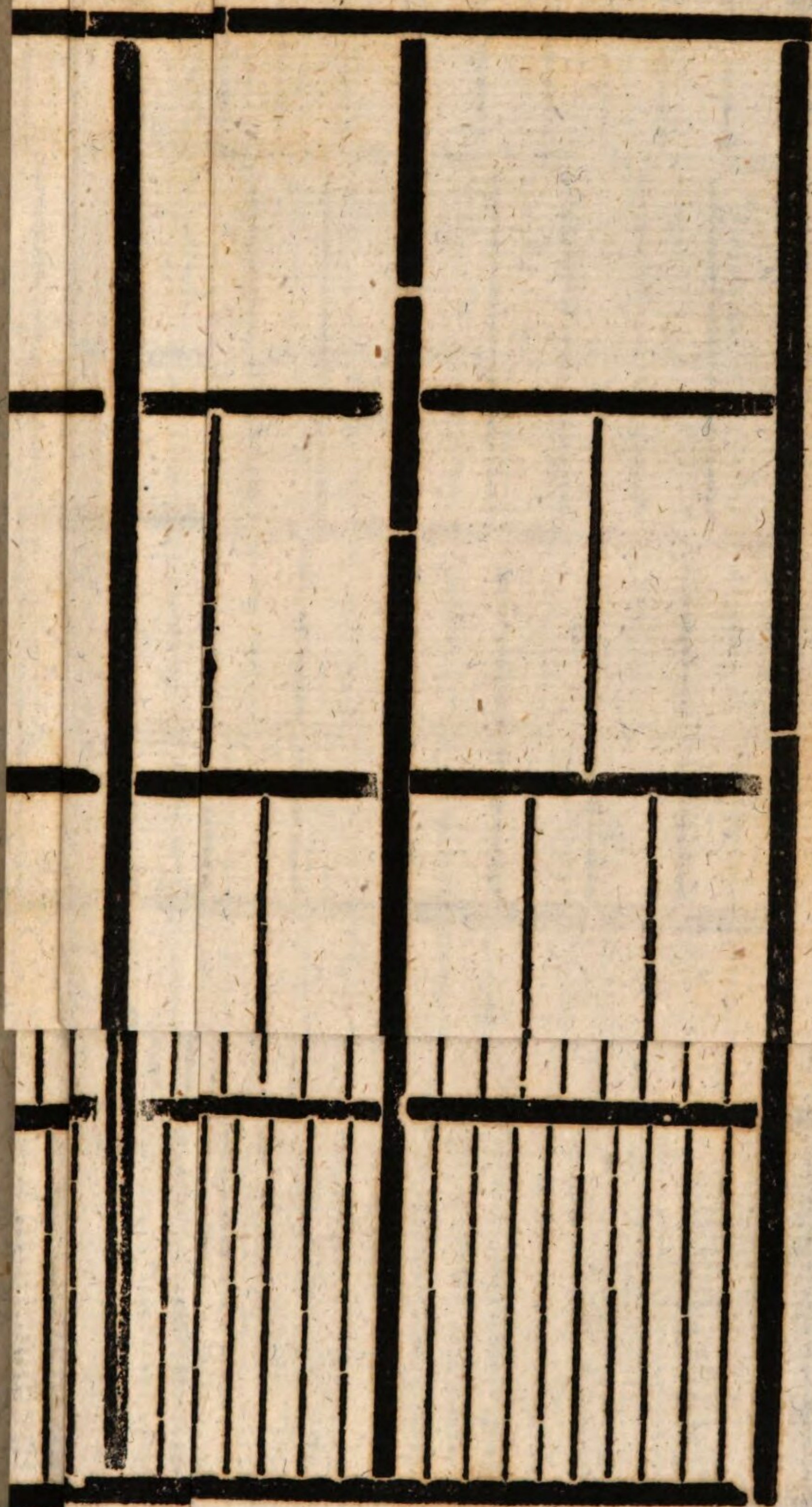
der Methode an die jugendliche Natur, ist das Interesse und die Munterkeit der Knaben zuzuschreiben. Ihr Lernen sieht eher einem belustigenden Spiele, als einer ernststen Geistesanstrengung ähnlich.

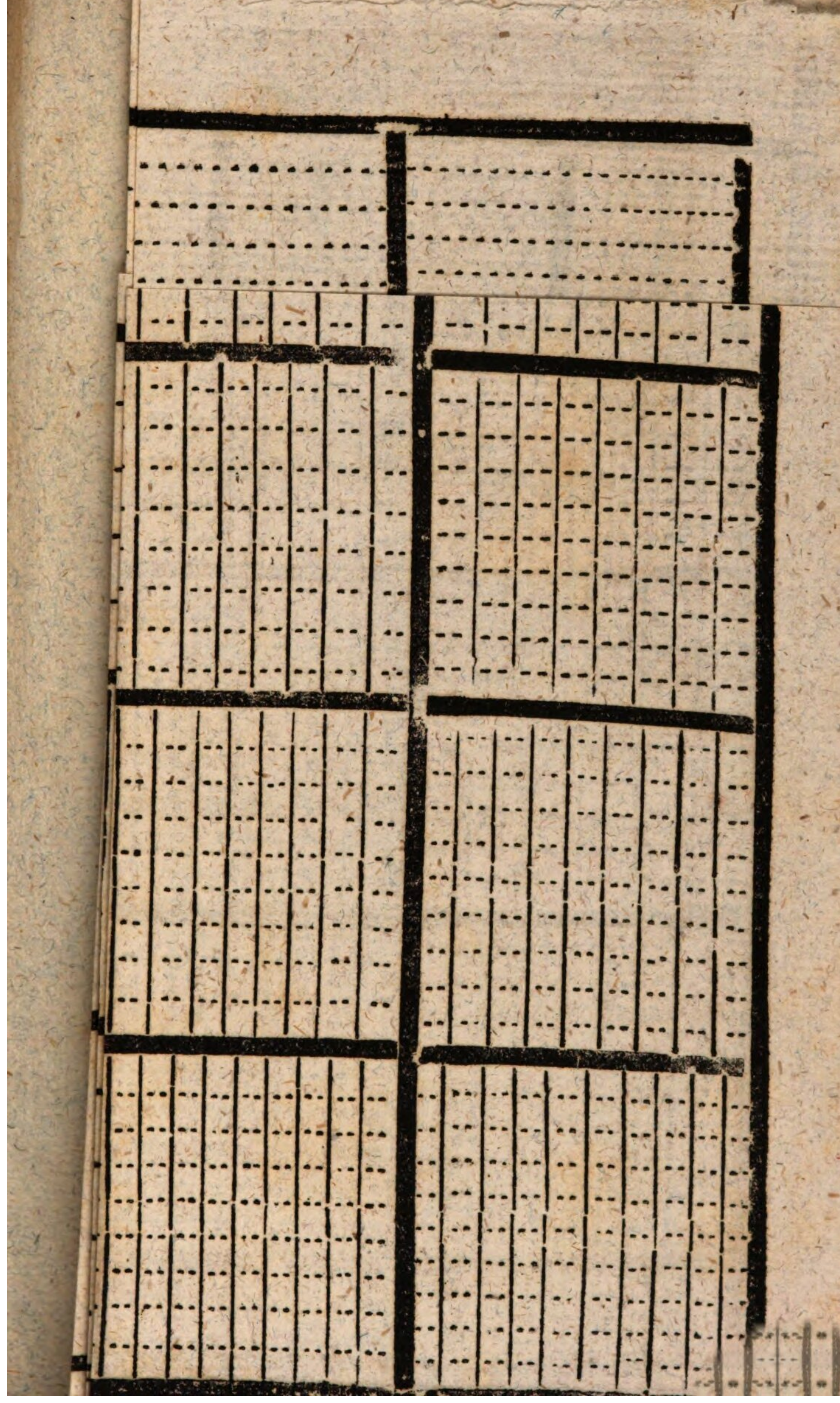
der Methode an die jugendliche Natur, ist das
 Interesse und die Mündigkeit der Kinder zu
 berücksichtigen. Ihr Lernen steht nicht einem be-
 stimmten Zweck als einer gewissen Gelegen-
 heit abgesehen.



The image shows a traditional Chinese abacus (suanpan) with two columns of beads. The left column has 10 beads and the right column has 10 beads. The beads are arranged in groups of 5 and 2, representing the number 75 in decimal notation.

ab. II







Soyaux, Ferdinand Adolph Wilhelm Richard,

Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt Mit Bemerkungen und 4 Tabellen
begleitet

Leipzig 1803

Paed.th. 5521

urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764355-0